MUZEUM

CZASOPISMO

WYDAWANE PRZEZ

TOWARZYSTWO NAUCZYCIELI SZKÓŁ WYŻSZYCH

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY

Dr. BOLESŁAW MAŃKOWSKI.

ROCZNIK XX.

WE LWOWIE

I. Związkowa drukarnia we Lwowie, ul. Lindego l. 4.

1904.

MAIN

SPIS RZECZY

zawartych w XX. roczniku.

I. Sprawy Towarzystwa.

Str.

Odezwa Wydziału w sprawie XX. walnego zgromadzenia Towarzystwa. (Zeszyt za marzec).

Odezwa Wydziału w sprawie rozdania stypendyów z fundacyi im. A. Mickiewicza w r. 1904. (Zeszyt za czerwiec i lipiec).

Odezwa Koła krakowskiego z zaproszeniem na walne zgromadzenie. (Zeszyt za kwiecień).

Porządek dzienny XX walnego zgromadzenia. (Zeszyt za kwiecień).

Sprawozdanie z. czynności Wydziału Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych za czas od 1. czerwca 1903 do 21. maja 1904 r. (Zeszyt za maj).

Sprawozdanie komisyi urządzającej „Polskie Muzeum szkolne“ za r. 1903/4. (Zeszyt za maj).

Sprawozdanie z XX. walnego zgromadzenia Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych, odbytego w Krakowie w dniach 22. i 23. maja 1904. (Zeszyt za październik).

Sprawozdanie z posiedzeń Wydziału Tow. 383, 1116

Sprawozdania z posiedzeń Koła:

bocheńskiego 193
brodzkiego 70, 502
brzeżańskiego 505
buczackiego 71, 296, 1117
drohobycko-samborsko-stryjskiego 78
jarosławskiego 81, 506, 754
jasielsko-krośnieńsko-sanockiego 81
kołomyjskiego 85, 653, 754, 1118
krakowskiego 95, 297, 506, 655, 755
lwowskiego 88, 194
nowosądeckiego 197, 297, 507, 660, 758, 885, 1031
rzeszowskiego 96, 508
stanisławowskiego 300
tarnowskiego 1031

Str.

II. Artykuły wstępne, rozprawy i referaty[1]).

***) Barewicz Dr. W. O nauce języka niemieckiego w naszych szkołach średnich 199, 306
Charkiewicz E. Kilka słów o nauce języka niemieckiego 120
Tenże. Ciekawy dokument 1075
Danysz Dr. A. Wychowanie a szkoła 13, 124
Tenże. Lekcya szkolna i jej części 236, 331
Tenże. Pytania i odpowiedzi w szkole 452
Tenże. Powtarzanie w szkole 591
Tenże. Wypracowania piśmienne 710
Tenże. Klasyfikacya 837
*) Dom zdrowia uczącej się młodzieży w Zakopanem 319
Dworski E. Wrażenia i wspomnienia 36, 139, 258, 344, 476, 618, 844, 971, 1077
Frank W. Kilka uwag krytycznych, odnoszących się do rozpraw p. R. Jamrógiewicza 610, 717
Ippoldt J. Nauka języka niemieckiego w klasach wyższych naszych szkół średnich 345, 464, 600
Jakóbiec Dr. J. Klasyfikacya w szkołach średnich austryackich w r. 1902/3 w świetle statystyki 112, 215
Janik Dr. M. Nieco o prawidłowem rozwijaniu myślenia u uczniów i o metodzie pamięciowej 1070
Karbowiak Dr. A. Okruchy historyczno-pedagogiczne I. Konwikt szlachecki z czasów Komisyi edukacyi narodowej 109
Tenże. II. Kobieta w uniwersytecie Jagiellońskim w XV. w. 213
Tenże. III. Z działalności Stanisława Staszica jako członka Dyrekcyi edukacyi narodowej 328
Kopczyński Dr. St. Dozór lekarski w warszawskiej siedmioklasowej szkole handlowej 587
**) Kurpiel Dr. A. W sprawie utrakwizmu. (Spr. z w. zgr.) 15
**) Lachowski C. W sprawie obowiązkowej nauki obydwu języków krajowych. (Spr. z w. zgr.) 28
Leonhardt St. O stosunku części gramatycznych w ćwiczeniach niemieckich dla kl. I. i II. do gramatyki Dra Jahnera 472
Lutosławski Dr. K. System oświecenia publicznego stworzony przez Komisyę edukacyi narodowej 935
Mazanowski M. O godności i moralnej powadze stanu nauczycielskiego w naszej szkole średniej 441, 572
Miczyński J. Prosty i tani przyrząd do okazania zasady telegrafu Marconiego 474
Nowemu towarzyszowi broni 1059

---

[1]) Artykuły wstępne oznaczone są *); artykuły oznaczone **) czytane były jako referaty na Walnem zgromadzeniu; artykuły oznaczone ***) czytane były jako referaty w Kołach.

Str.

Nusbaumowa R. Czy zasada zachowania energii obejmuje zjawiska psychiczne? 152
Taż. Pogląd na psychę w związku z poglądami na materyę . . . 353
Taż. Bezpośrednie spostrzeganie rzeczywistości i jej objaśnianie . . 961
**) Piasecki Dr. E. W sprawie wychowania moralnego młodzieży. (Spr. z w. zgr.) 47
Pini T. Piotr Chmielowski 557
*) Piotr Chmielowski (Zeszyt za kwiecień).
*) Proletaryat intelligencyi 813
*) Rozporządzenie Nowe w sprawie fizycznego wychowania młodzieży . 437
Sabat Dr. B. Psychologia doświadczalna na wystawie środków naukowych w Wiedniu 1903 r. 240
Schneider St. Godfryd Ernest Groddeck 685, 819
Sikora W. Z praktyki szkolnej. Lektura I. księgi Liwiusza . . . 148
Trzaskowski B. Różnice w duchowem usposobieniu młodzieży szkolnej męskiej a żeńskiej 1066
*) Verus. O utrakwizmie w szkołach 1
Warmski Dr. M. Sekcye w Towarzystwie nauczycieli szkół wyższych . 18, 130
Witwicki Dr. W. O zapobieganiu zboczeniom płciowym wśród młodzieży 955, 1062
Wołyniak. Statystyka szkół parafialnych na Litwie w pierwszej ćwierci XIX. w. 701, 826, 945
Wróbel Dr. W. Z praktyki szkolnej. Lektura Horacego w kl. VIII. . . 24
Wróblewski Dr. K. Sprawozdania roczne szkół średnich 231

III. Recenzye i sprawozdania.

Aldrich G. J. The time limit of secundary education. (E. Charkiewicz) . 373
Balliet Th. M. The time eimit of secondary education. (E. Charkiewicz) . 372
Benni Tytus. „Z dziedziny akomodacyi międzywyrazowej“, i „o samogłoskach nosowych w wyrazach obcych“. Materyały i Prace komisyi język. Ak. Um. w Krakowie. I. zesz. 2 (H. Ułaszyn) . . . 367
Bernacki L. Przyczynki do dziejów najdawniejszej powieści polskiej. (Dr. F. Krček) 630
Berneker Dr. E. Slavische Chrestomathie mit Glossaren. (H. Ułaszyn) . 640
Beyer O. W. Deutsche Schulwelt des XIX. Jahrh. in Wort u. Bild. (Dr. St. Zdziarski) 379
Błotnicki Wojciech. Z podróży po wyspach morza egejskiego. Progr. IV. gimn. w Krakowie 1903. (Dr. W. Śmiałek) 282
Brandt R. „O polskom ѣ“ (w Sbornyk statej, poświaszczennych uczenykamy y poczytateljamy akademyku y zasużennomu ordynarnomu professoru Fyłyppu Teodorowyczu Fortunatowu, po słuczaju trydciatilityja eho uczenoj u prepodawatelskoj dijatelnosti w ympieratorskom moskowskom Unywersyteti 1872—1902. (H. Ułaszyn) . 1103
Brückner Al. Starożytna Litwa: Ludy i Bogi. (Dr. St. Zdziarski) . . 275
Tenże. Z dziejów języka polskiego. (Dr. Fr. Krček) 363

Str.
Brzozowski St. Hipolit Taine jako estetyk i krytyk. (Dr. W. Hahn) . 1029
Bujno M. Narcyza Żmichowska i jej dzieła. (Dr. W. Hahn) . . . 1027
Ciszewski St. Bajka o Midasowych uszach. Rozpr. Ak. Um. Wydz. filol. S. II. T. XIII. (Dr. W. Hahn) 740
Tenże. Ognisko. Studyum etnologiczne. (Kl. Hammer) 1101
Cumont F. Les mystères de Mithra. (St. Schneider) 59
Czerminski M. Z Grecyi i Krety. (Dr. W. Hahn) 499
Czernecki J., J. Szablowski i St. Tatuch. Podręcznik do nauki kaligrafii. (H. Biegeleisen) 855
Danysz Dr. A. Materyały do tłómaczenia z języka polskiego na łaciński. Progr. gimn. VI. 1902/3. (Kruczkiewicz) 492
Delitzsch Fr. Zweiter Vortrag über Babel u. Bibel. (St. Schneider) . . 51
Tenże. Im Lande des einstigen Paradieses. (St. Schneider) . . . 51
Demeny G. Bases scientifiques de l'éducation physique. (Dr. E. Piasecki) 878
Tenże. Mécanisme et éducation des mouvements. (Dr. E. Piasecki) . . 878
Diehl A. Zum Studium der Merkfähigkeit. Experimental-psychologische Untersuchung. (J. Ippoldt) 743
Diener K., R. Hörnes, F. Suess i V. Uhlig. Bau u. Bild Oesterreichs. (Dr. W. Friedberg) 281
Drechsler Br. Petar Preradović, Studija. (J. Magiera) 181
Dugard M. De la formation des maitres de l'enseignement secondaire à l'éntranger et en France. (M. Warmski) 271
Eliot Ch. W. The improvement of secondary education. (E. Charkiewicz) 374
Ess F. Eine Universität in den Vereinigten Staaten Nordamerikas. (Dr St. Zdziarski) 750
Galle H. Adam Asnyk. (Dr. W. Hahn) 1027
Tenże. O poematach M. Konopnickiej Prometeusz i Syzyf i Pan Balcer w Brazylii. (Dr. W. Hahn) 1029
Gałecki Dr. St Ważniejsze pasorzyty ludzkie wewnętrzne i zewnętrzne. (Dr. T. Wiśniowski) 176
Gebert B. Śnieg i lód ze stanowiska geograficznego. (Progr. gimn. w Stanisławowie 1903). (Dr. W. Friedberg) 281
Geographen-Kalender hrsg. von Dr. H. Haack. (Dr. T. Wiśniowski) . . 176
Graevell. Eine internationale Enquête über Schul- u. Erziehungsreform. (Dr. St. Zdziarski) 379
Grillparzers Werke hrg. v. R. Franz in 5 Bden. (J. Ippoldt) 745
Griessbach. Gesundheit und Schule. (Dr. St. Zdziarski) 1112
Hancock H. J. Japanese physical training. (Dr. E. Piasecki) . . . 1005
Hanncke R. Analogien in der Weltgeschichte. (Dr. St. Zdziarski) . . 1018
Hanut P. H. A six-year hig-school program. (E. Charkiewicz) . . . 373
Haraszkiewicz M. Kłamstwo. (Dr. St. Zdziarski) 646
Tenże. Szkoła publiczna, czy nauka prywatna. (Dr. St. Zdziarski) . . 746
Hinträger C. Volksschulhäuse in Frankreich. (Dr. E. Piasecki) . . . 880
Hoesick F. Nad jeziora włoskim brzegiem i wspomnienia z życia Z. Krasińskiego. (Dr. W. Hahn) 1028
Tenże. Julian Klaczko. Sylwetka literacka. (Dr. W. Hahn) . . . 1029

Str.
Huendgen. Die Genfer Feriencurse. (Dr. St. Zdziarski) 749
Hygiena sportu. (Dr. E. Piasecki) 288
Januschke H. Zur Berechtigungsfrage der Realschule. (Dr. St. Zdziarski) . 497
Jeremias A. Im Kampfe um Babel u. Bibel. (St. Schneider) 51
Jeremias J. Moses u. Hammurabi. (St. Schneider) 51
Jerusalem W. Der Bildungswert des altsprachlichen Unterrichtes u. die Forderungen der Gegenwart. (Dr. St. Zdziarski) 283
Kalendarz nauczycielski na rok szkolny 1904/5. (T. Pini) 1110
Kniffer. Verwertung der Programmabhandlungen f. d. Schülerbibliotheken. (Dr. St. Zdziarski) 753
Kochanowski St. Nikolaus Lenau. (Progr. gimn. w Tarnowie 1903/4). (A. Procyk) 867
Kohlsdorffer Ks. M. Zatopiony dzwon G. Hauptmanna a Nietsche. Progr. gimn. w Bąkowicach pod Chyrowem 1903. (Dr. W. Barewicz) . 187
Kosiński K. Zasadnicze pojęcia o architekturze, rzeźbie i malarstwie. (Bryl) 736
Krasnowolski A. Najpospolitsze błędy językowe zdarzające się w mowie i piśmie polskiem. (Dr. W. Hahn) 500
Król K. Cyd, poemat średniowieczny hiszpański. (Dr. W. Hahn) . . 1030
K. S. O wychowaniu dzieci na ludzi praktycznych. (Dr. St. Zdziarski) . 649
Kubik W. Geneza Trenów J. Kochanowskiego. Progr. gimn. I. w Tarnopolu 1903. (St. Schneider) 370
Landau R. Nervöse Schulkinder. (Dr. St. Zdziarski) 1016
Langlois Ch.-V. La préparation professionelle à l'enseignement secondaire. (Dr. M. Warmski) 271
Lefebure Capit. Com. L'éducation physique en Suède. (Dr. E. Piasecki) . 879
Lehmann C. F. Babyloniens Kulturmission einst u. jetzt. (St. Schneider) . 51
Liermann O. Reformschulen nach Frankfurter und Altonaer System. (Dr. St. Zdziarski) 1111
Lilientalowa R. Istotnie poważna sprawa. (Dr. St. Zdziarski) . . . 495
Lincoln Ch. J. The Secondary-school course. (E. Charkiewicz) . . . 374
Lübbert J. Die Verwertung der Heimat im Unterricht. (Dr. St. Zdziarski) . 1112
Łagowski F. Kazimierz Brodziński. (Dr. W. Hahn) 1027
Mann M. Wincenty Pol. Studyum biogr.-kryt. T. I. (Dr. St. Zdziarski) . 741
Marcinkowski A. Die Schicksaltragoedie der deutschen Romantiker. Progr. gimn. w Tarnowie 1903/4. (A. Procyk) 867
Mattel V. Eine Reise nach den Kykladen. Progr. des deutschen Gymn. in Brünn 1902—1903. (W. Śmiałek) 282
Maykowski St. O poezyi Maryi Konopnickiej. Progr. gimn. w Nowym Sączu 1903. (A. Marcinkowski) 186
Mechnikoff E. Etudes sur la nature humaine. Essai de philosophie optimiste. (St. Frycz) 1014
Męczkowska T. Bez obłudy. (Dr. St. Zdziarski) 375
Taż. Matki a dzieci. (Dr. St. Zdziarski) 377
Miesięcznik pedagogiczny. Rocznik XII. (Dr. K. Wróblewski) . . . 270

Str.

Monumenta Germaniae paedagogica hrsg. v. K. Kehrbach. 24 Bd. (Dr. St. Zdziarski) 496
Mosso A. Pagliani L., Monti G., Scharf O., Ludus pro patria. (Dr. E. Piasecki) 880
Mosso A. Mens sana in corpore sano (Dr. E. Piasecki) 881
Müller A. Jugendfürsorge in der römischen Kaiserzeit. (Dr. St. Zdziarski) 1111
Müller H. Fort mit den Schulprogrammen. (Dr. St. Zdziarski) 1018
Müller-Tissot M. Erziehungsgeschichte in schlichten Bildern f. Zöglinge des Schullehrerseminars. (Dr. St. Zdziarski) 1017
Münch W. Geist des Lehramts, eine Hodegetik f. Lehrer höherer Schulen. (Dr. St. Zdziarski) 650
Museum czeské filologické. R. VI., VII., VIII. (Dr. Fr. Krček) 730
Mužik H. Lehr- u. Anschauungsbehelfe zu den lateinischen Schulklassikern. (A. Radecki) 864
Nitowski J. Eliza Orzeszkowa. (Dr. W. Hahn) 1029
Nuckowski X. J. Początki logiki ogólnej dla szkół. (Dr. W. Witwicki) . 995
Tenże. Kilka uwag o nowym podręczniku logiki. (Dr. W Witwicki) . 995
Nusbaum J. Szlakami wiedzy. (Dr. W. Friedberg) 279
Tenże. Podręcznik zoologii dla młodzieży od lat 10 do 14. (Dr. T. Wiśniowski) 487
Offmański M. Przyczynek do życiorysu Adama Asnyka. (Dr. W. Hahn) . 1027
Orgelbranda Encyklopedya powszechna z illustracyami i mapami. T. I—XVI. (W. Friedberg) 632
Pamiętnik literacki. Rocz. II. (Dr. F. Krček) 626
Petersen E. Ara pacis Augustae. (W. Schmidt) 1008
Pitnoky N. Lehrzustände an den Mittelschulen Rumäniens. (Dr. St. Zdziarski) 285
Polaschek A. Die Berechtigungsfrage an den Realschulen. (Dr. St. Zdziarski) 497
Poradnik dla samouków. Cz. I. wyd. 2. Matematyka. Nauki przyrodnicze. Cz. V. Świat i człowiek. (Dr. T. Wiśniowski) 174
Przegląd filozoficzny R. VI. (St. Schneider) 177
Przegląd filozoficzny. Rok VII. (St. Schneider) 1097
Przegląd literatury szkolnej słowieńskiej przez Dra J. Leciejewskiego . 1023
Przyłuski J. Odrodzenie młodzieży przez roboty ręczne. (Dr. E. Piasecki) 295
Przyroda. Pismo tygodniowe illustrowane, poświęcone uprzystępnianiu wiedzy przyrodniczej z uwzględnieniem geografii. (Dr. W. Friedberg) 491
Ptaszyckij S. L. Srednewiekowyja zapadno-ewropejskija powiesty w russkoj i sławiańskich literaturach. (H. Ułaszyn) 180
Pudor H. Hygiene als Unterrichtsgegenstand. (Dr. St. Zdziarski) . . . 68
Tenże. Die neue Erziehung. Essays über die Erziehung zur Kunst u. zum Leben. (Dr. W. Barewicz) 165
Rewizija władimirskoj bazilianskoj szkoły. Trudy obszczestwa izsliedowatielej Wołyni. I. (Dr. St. Zdziarski) 188

Str.

Riegel J. Paedagogische Betrachtungen eines Neuphilologen. Ein Beitrag zur Schulreform. (Dr. St. Zdziarski) 752
Rodkiewicz A. J. Pierwsza politechnika polska. (Dr. St. Zdziarski) . . 188
Rosenberg E. Xenofons Memorabilien als Schullektüre. (Dr. St. Zdziarski) 1019
Rydel L. W obronie narzeczy ludowych przed szkołą wiejską. (Dr. St. Zdziarski) 378
Schickinger H. Die Privatlektüre in den klassischen Sprachen. (Dr. St. Zdziarski) 651
Schmid Dr. D. Der Wildfang und seine englischen Quellen. Progr. szkoły realnej w Lipniku 1903. (A. Procyk) 1109
Schmid G. Geschichte der Erziehung v. Anfang bis auf unsere Zeit. V. Bd. (Dr. St. Zdziarski) 496
Schmidkunz Dr. H. Die Vorträge des „Verbandes f. Hochschulpädagogik“ im Jahre 1902/3. (Dr. St. Zdziarski) 1114
Schmidt F. A. Unser Körper. Handb. d. Anatomie, Psychologie u. Hygiene der Leibesübungen. (Dr. E. Piasecki) 878
Schön H. Die neuen Universitäten in Frankreich. (Dr. St. Zdziarski) . 66
Sempołowska S. Starożytna Grecya i jej urządzenia. (Dr. W. Hahn) . 499
Serbeński Dr. W. O naglącej potrzebie zorganizowania służby zdrowia w szkołach publicznych. (Dr. F. Piasecki) 292
Skrzyńska K. Ziemia pod względem geologicznym. (Dr. T. Wiśniowski) . 175
Sławianowiedienije w 1901 godu; sistiematiczeskij ukazatiel trudów pa jazykoznaniju, litieraturie, etnografii i istorii. (Dr. St. Zdziarski) . 183
Spanier M. Künstlerischer Bilderschmuck f. Schulen. (Dr. St. Zdziarski) . 1017
Sprawozdanie VII. c. k. Rady szkolnej okręgowej miejskiej o stanie szkół ludowych miasta Lwowa za r. 1902/3. (Dr. E. Piasecki) 881
Sprawozdanie warszawskiego towarzystwa hygienicznego za r. 1903. (Dr. E. Piasecki) 883
Speer L. Ueber die Verwendung der Poetik des Aristoteles in der Schule. Progr. Domgymn. zu Merseburg. 1902. (Dr. W. Wróbel) . . 869
Śród dzieci. (Dr. St. Zdziarski) 375
Stangl A. Zur Förderung des neusprachlichen Unterrichts. (Dr. St. Zdziarski) 285
Stockholms Folkskolors Lekserie. (Dr. E. Piasecki) 880
Stoewer W. Das Archiv der höheren Schulen. (Dr. St. Zdziarski) . . 1020
Stratz C. H. Der Körper des Kindes. (Dr. E. Piasecki) 880
Studien Paedagogisch-psychologische III. Jhrg. (B. Błażek) . . . 45
Sucheni A. Zasady chemii z uwzględnieniem mineralogii dla IV. kl. szkół realnych. (Br. Duchowicz) 860
Tisssié D. Ph. L'éducation physique. (Dr. E. Piasecki) 879
Tominšek J. Ein neuer Beitrag zur Praxis des Prüfens. (Dr. St. Zdziarski) 650
Tyszyński A. Pisma krytyczne. Zebrał, ułożył i zarysem biograficzno-literackim poprzedził P. Chmielowski. T. I. II. (Dr. W. Hahn) . 738
Volkmann L. Die Erziehung zum Sehen. (Dr. W. Barewicz) . . . 50
Vrba G. F. Die neue französische Mittelschule u. die Schulreform in Preussen. (Dr. St. Zdziarski) 873

Str.
Wertensteinowa S. Poważna sprawa. (Dr. St. Zdziarski) 494
Wihan Dr. J. Lessings „Minna von Barnhelm“ und Goldonis „Un curioso accidente“. Progr. gimn. w Pradze — Starem mieście 1903. (A. Procyk) 1108
Winkler A. Unsere Lehrbücher. (Dr. St. Zdziarski) 494
Winkler L. Versuch einer methodischen Behandlung von Schillers Dichtung „Die Künstler“. Progr. gimn. w Mähr.-Weisskirchen. 1903. (A. Procyk) 1106
Wisła. Miesięcznik geograficzny i etnograficzny. T. XVII (Dr. St. Zdziarski) 637
Wiśniowski Dr. T. Wiadomości z mineralogii dla klas niższych. (Dr. W. Friedberg) 162
Wohlfeil P. Dr. Der Kampf um die neusprachliche Unterrichtsmetode. (Dr. St. Zdziarski) 1111
Wrzesień A. Homer Iliada. (Dr. W. Hahn) 1030
Zpráva X. spolku pro pěstovaní her české mladeže v Praze za r. 1902/3. (Dr. E. Piasecki) 883

IV. Bibliografia.

(Dr. E. Barwiński) 416, 523, 776, 904

V. Sprawy bieżące.

Częściowe dopuszczenie nauczycieli ludowych do studyów uniwersyteckich w Hessyi 312
Kilka słów o nowym podręczniku geografii dla klasy pierwszej.. (Dr. E. Romer) 665
Kilka słów o 3. wydaniu Corn. Neposa. (W. Kłak) 662
Konwersacya z cudzoziemcami w szkole. (J. I.) 205
Kurs wakacyjny w Grenobli w czerwcu 1903 r. (J. I.) 313
Kursa wakacyjne w Grenobli i w Paryżu. (J. I.) 895
Kursa wakacyjne w Londynie 895
Muzeum szkolne i zbiory gimnazyalne 894
O nauce geografii w kl. I. na podstawie książki prof. Dr. E. Romera. (Dr. L. German) 887
Ósmy zjazd nauczycieli szkół średnich we Wiedniu od 6—8. kwietnia 1903 r. (J. Ippoldt) 398, 510
Répétiteurs indigènes. (J. I.) 205
Równouprawnienie seminaryów 312
Sprawy szkół średnich na tegorocznej sesyi sejmu galicyjskiego . 1035, 1124
Wiec towarzystw wstrzemięźliwości 760

VI. Kronika szkolna i pedagogiczna.

(Dr. St. Zdziarski, J. Magiera, J. I., M.) 100, 207, 315, 405, 518, 675 761, 896 1168

Str.

VII. Rozmaitości.

Jubileusz dyr. Ignacego Petelenza 411
Komitet polski międzynarodowego Zjazdu dla hygieny szkolnej w Norymberdze 106
Konkurs Akademii Umiejętności w Krakowie 766
Konkurs Dyrekcyi gimn. w Cieszynie 103
Konkurs „Przeglądu filozoficznego“ 103
Konkurs Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych 521
Mianowania, odznaczenia, przeniesienia i aprobaty 210, 321, 521, 681, 768, 898, 1168
Odezwa polskiego Towarzystwa pedagogicznego na Śląsku . . . 679
Odezwa sekcyi filozoficznej X. Zjazdu lekarzy i przyrodników polskich . 103
Rozporządzenia 210, 767
Składka na pomnik na grobie i na tablicę pamiątkową ś. p. Piotra Chmielowskiego 766
Towarzystwo wyższych kursów wakacyjnych 412
Wyjaśnienie 683

VIII. Wspomnienia pośmiertne.

† Antoni Lasson (B. S.) 899
† Tadeusz Skuba 900

IX. Polskie Muzeum szkolne 106, 211, 322, 415, 901, 1057, 1170

X. Fundacya im. A. Mickiewicza 108, 212, 324, 416, 522, 684, 775, 903, 1058, 1170

SPIS WSPÓŁPRACOWNIKÓW,

którzy swe prace umieścili w XX. roczniku Muzeum:

Barewicz Dr. W. (Lwów).
Barwiński Dr. E. (Lwów).
Biegeleisen Dr. H. (Lwów).
Błażek B. (Lwów).
Bryl J. (Kraków).
Charkiewicz E. (Lwów).
Czernecki J. (Lwów).
Danysz Dr. A. (Lwów).
Duchowicz Br. (Lwów).
Dworski E. (Lwów).
Frank W. (Lwów).
Friedberg Dr. W. (Lwów).
Frycz St. (Lwów).
German Dr. L. (Lwów).
Giżycki J. M. (Kraków).
Hahn Dr. W. (Lwów).
Hammer Kl. (Wadowice).
Ippoldt J. (Kraków).
Jakóbiec Dr. J. (Jarosław).
Janik Dr. M. (Lwów).
Karbowiak Dr. A. (Kraków).
Kłak W. (Lwów).
Kopczyński Dr. St. (Warszawa).
Kopia H. (Lwów).
Krček Dr. F. (Lwów).
Kruczkiewicz Dr. B. (Lwów).
Kurpiel Dr. A. (Kraków).
Lachowski C. (Lwów).
Leciejewski Dr. J. (Lwów).
Leonhard St. (Nowy Sącz).
Lutosławski Dr. K. (Londyn).
Magiera J. F. (Nowy Sącz).
Mańkowski Dr. B. (Lwów).
Marcinkowski A. (Tarnów).
Mazanowski M. (Kraków).
Miczyński J. (Nowy Sącz).
Nusbaumowa R. (Lwów).
Piasecki Dr. E. (Lwów).
Pini T. (Lwów).
Procyk A. (Krosno).
Radecki A. (Przemyśl).
Rolny Dr. W. (Lwów).
Romer Dr. E. (Lwów).
Sabat Dr. B. (Lwów).
Schlesinger E. (Lwów).
Schmidt W. (Kraków).
Schneider St. (Lwów).
Sikora W. (Tarnów).
Śmiałek Dr. W. (Lwów).
Trzaskowski B. (Kraków).
Ułaszyn H. (Lipsk).
Warmski Dr. M. (Rzeszów).
Wiśniowski Dr. T. (Lwów).
Witwicki Dr. W. (Lwów).
Wróbel Dr. W. (Lwów).
Wróblewski Dr. K. (Cieszyn).
Zaremba E. (Lwów).
Zdziarski Dr. St. (Lwów).

O utrakwizmie w szkołach.

Rezolucya sejmowa tegoroczna, która wezwała rząd, aby wziął pod rozwagę sprawę założenia nowego gimnazyum we wschodniej Galicyi, ewentualnie biorąc wzgląd na zaprowadzenie w niem utrakwizmu, poruszyła silnie opinię publiczną, wywołała już artykuły dziennikarskie, a w Kole lwowskiem naszego Towarzystwa wywołała dwukrotnie obszerną dyskusyę.

W artykułach i dyskusyi, z której ukazały się wcale wyczerpujące sprawozdania, wyczerpano prawie wszystko, co o tej sprawie można powiedzieć; za utrakwizmem podniósł się głos tylko jeden w dyskusyi, w prasie oświadczył się za nim tylko sędziwy T. T. Jeż (w „Słowie polskiem"), zresztą oświadczono się prawie powszechnie przeciw temu nowemu hasłu, które w szkoły nasze średnie chce nowy wprowadzić pierwiastek.

Jeżeli pomimo tego jeszcze zabieram głos w sprawie utrakwizmu, czynię to dlatego, aby zebrać niejako w jedną całość rozpierzchnięte w dyskusyi myśli i teraz, z pewnej już odległości, wypowiedzieć o nich garść uwag.

Pomysł utrakwizmu jest podyktowany myślą polityczną, niewątpliwie obywatelską i chwalebną. Pragnie on użyć jeszcze tego środka, aby doprowadzić do zgody i porozumienia się dwa bratnie narody, przeznaczając na to grunt szkolny. Hasła polityczne w szkolnictwo wnoszono już nieraz w niedawnej przeszłości. Taką myślą podyktowany był niegdyś wniosek sejmowy Dra Antoniego Małeckiego, żądający obowiązkowej nauki drugiego języka krajowego w szkołach średnich; później przyrzekano zgodę narodową po spełnieniu narodowych postulatów ruskich, które za jeden z najważniejszych punktów wymieniały utworzenie osobnych klas równorzędnych ruskich; z tych klas powstały potem osobne za-

kłady; zwiększyła się ich liczba, ale zgoda nie nastąpiła i owszem walka zawrzała goręcej. Przy otwieraniu jednego z tych zakładów, pomieszczonego w jednym budynku z gimnazyum polskiem, padły piękne słowa: „pod jednym dachem!“ niejako zapowiedź zgody i jedności, tak usymbolizowanej. I to pokazało się zawodnem hasłem.

Teraz z powodu żądania, aby jeszcze jedno gimnazyum ruskie otwarto, skomplikowała się sprawa w sposób nieprzewidziany. Z jednej strony wstawienie do preliminarza budżetowego państwa sumy ryczałtowej na otwarcie klas ruskich w gimnazyum stanisławowskiem bez uchwały sejmu krajowego, który jedynie rozstrzygać może o języku wykładowym w szkołach, podrażniło opinię publiczną jako próba zamachu na prawa sejmu; z drugiej strony zaś demonstracye szkolne i pozaszkolne, zajścia niemiłe a czasem nawet rażące w istniejących już zakładach ruskich, próby wnoszenia do nich agitacyi politycznej, skargi w dziennikach i wieści o groźnych wypadkach dyscyplinarnych, — wieści, powiadam, bo władze szkolne oczywiście nie publikowały aktów swoich dochodzeń, — drażniły opinię i szerokiej publiczności i posłów sejmowych, i usposabiały wszystkich niechętnie do sprawy, o której wiedziano z góry, że stanie się kulminacyjnym punktem walki narodowej w sejmie.

Przygrywką do tej walki była dyskusya w komisyi szkolnej sejmowej, z której wyłoniło się znane zapytanie, skierowane do Rady szkolnej krajowej, czy prawdą jest, że agitacya polityczna i socyalna wtargnęła do szkół średnich, i jakich środków ta władza zamierza użyć, aby złemu stawić tamę. Odpowiedź delegata Rady szkolnej krajowej, złożona w komisyi, nader oględna, pełna wyrozumiałości dla wybryków młodzieży, podniecanej z zewnątrz, ale objawiająca stanowczy zamiar powstrzymania wszelkiej agitacyi, przyjęta spokojnie po stronie polskiej, stała się u pewnej części ruskich dzienników znowu kamieniem obrazy. Dzienniki te zarzucały, że to nie w ruskich zakładach, ale w polskich istnieje agitacya polityczna, że tam właśnie jest źródło waśni, a gdy brakło faktów na poparcie tych z palca wyssanych twierdzeń, poczęto fakta takie wymyślać. Zaogniała się dyskusya publiczna, w sejmie już sprawy ekonomiczne dawały powód do coraz namiętniejszych wystąpień; nareszcie przyszła dyskusya o sprawozdaniu Rady szkolnej krajowej o stanie szkół średnich. Zdawało się przez chwilę, że nastąpi jakieś porozumienie, mowa jednego z wybitnych ruskich

posłów zdawała się gotować grunt do pokojowego załatwienia sprawy, — w tem nastąpił znany fakt znieważenia rektora uniwersytetu lwowskiego przez ruskich studentów — i wszystko się rozbiło. Odtąd sprawy zaogniły się jeszcze bardziej, nastąpiła dyskusya o gimnazyum stanisławowskiem, ustąpienie posłów ruskich ze sejmu, złożenie mandatów, bardzo spokojna i wyrozumiała uchwała sejmowa w sprawie tego gimnazyum, a jako początek do przyszłego porozumienia wniosek ze strony polskiej, aby wziąć pod rozwagę sprawę utrakwizmu.

Wniosek ten był podaniem ręki przeciwnikom lub raczej tym, co koniecznie za przeciwników chcieli się uważać, ponad przepaść sztucznie wykopaną; był przygotowaniem porozumienia się w przyszłości, był objawem dobrej woli z polskiej strony, dowodem skłonności do ustępstw, chociażby nawet z pewnem zaparciem się, lub nawet z wyraźnem poświęceniem pewnej części swych interesów. Poświęcało się nawet więcej, bo zasadę nauczania w ojczystym języku, której zawsze i wszędzie bronimy; poświęcało się część młodzieży na ten eksperyment wartości wątpliwej, ale niewątpliwie podjęty w najszlachetniejszej myśli. Odpowiedzi oficyalnej ze strony ruskiej na tę propozycyę już w sejmie nie było, te, które pojawiły się w dziennikach, były odtrąceniem podanej ręki.

Widzimy więc, że sprawa utrakwizmu powstała wyłącznie i jedynie na gruncie politycznym i tylko z tego stanowiska może być oceniana zupełnie sprawiedliwie. Należy ocenić, czy poświęcenie zasady może przynieść owoce rzeczywiste, czy myśl wnioskodawcy i sejmu może być zrozumiana i przyjęta, trywialnie ale dobitnie mówiąc, czy starczy skórka za wyprawę.

Czasopismo nasze nie zajmuje się polityką; jeżeli zajmuje się tą sprawą, to dlatego, że ma ona odbić się na szkole. Nie możemy więc wdawać się w ocenianie politycznej doniosłości utrakwizmu; nie możemy stawiać horoskopów co do przyszłego ukształtowania się stosunków polsko-ruskich, zwłaszcza, że dotychczas wszystkie horoskopy polityków zawiodły, jak niegdyś zawodziły horoskopy astrologów; nie chcemy też walki zaogniać. W czasopiśmie tem, od czasu jego istnienia, nie dzieliliśmy nigdy młodzieży, uczącej się w szkołach naszych, ze względu na jej narodowość, wyznanie, obrządek; dla wszystkich uczniów naszych mamy serce, miłość i wyrozumiałość nauczyciela, pragniemy, aby

wszyscy rozwijali się pomyślnie, aby byli coraz lepszymi i mądrzejszymi.

Z tego stanowiska próbujmy rozpatrzeć i sprawę utrakwizmu.

Zkąd się wzięło to hasło? Czy mamy przykłady utrakwistycznego urządzenia szkół w przeszłości lub w teraźniejszości? Były takie urządzenia, co prawda, nie dobrowolnie stworzone, ale narzucone. Mieliśmy niegdyś i w kraju naszym przykłady, że w niektórych zakładach, w których panował obcy język wykładowy, pozwolono uczyć religii, a nawet kilku przedmiotów w klasach niższych w języku ojczystym. Te przykłady jednak z pewnością nie zachęcały nikogo do próby poniewolnego utrakwizmu. Były później pomysły, pewnie w tendencyi szczerą chęcią natchnione, ale przez naród stanowczo odepchnięte, aby dla nabycia większej wprawy w obcym języku poświęcić mu obok kilku godzin w tygodniu, na ten cel przeznaczonych, także naukę jednego lub dwóch przedmiotów naukowych. Te przykłady na szczęście istnieć przestały, te pomysły na szczęście nie stały się rzeczywistością: one też zachęcić nie mogły do rzucenia hasła utrakwizmu.

Hasło to ma grunt dwojaki. Jeden wzięty z praktyki życia. We wschodniej Galicyi każdy prawie człowiek wykształcony, który tam wzrósł i wychował się, zna oba języki, polski i ruski, rozumie je i umie niemi władać w życiu potocznem. Cóż naturalniejszego, jak przenieść stosunki potocznego życia do szkoły i zażądać od szkoły, by ona liczyła się z tem życiem i ukształtowała się podobnie?

Drugą analogię nasunęły seminarya nauczycielskie w wschodniej Galicyi, w których faktycznie istnieje utrakwizm polsko-ruski. Przykład tych zakładów naukowych zdawał się być urzeczywistnieniem owego żądania, wyrosłego ze stosunków życia potocznego, i dowodem, że utrakwizm i w szkole średniej istnieć może bez trudności, skoro istnieje w seminaryach.

Zastanówmy się nad tą analogią.

Nie możemy wnikać w szczegóły utrakwistycznego urządzenia seminaryów nauczycielskich, bo z jednej strony musielibyśmy zapuszczać się w rzeczy nie nadające się do publicznej dyskusyi, prawie że w sprawy osobiste, z drugiej strony zaś nie moglibyśmy uniknąć polityki, od której stronimy. Spoglądnijmy na sprawę tylko z ogólnego stanowiska.

Seminaryum nauczycielskie jest szkołą zawodową, praktyczną, przygotowującą wprost do życia i do zawodu. Ludność w wschodniej części kraju jest mieszana, a mieszana tak, że wprost oddzielić się nie da podług narodowości ani podług obrządku, który pragną niektórzy uważać za kryteryum narodowości; są rodziny, w których synowie są innego obrządku jak córki, jeden syn innego obrządku jak drugi; są gminy, które oświadczają się raz za językiem wykładowym polskim, drugi raz za wykładowym językiem ruskim w tej samej szkole, a zależy to od przypadkowej większości rady gminnej; są stosunki narodowościowe tak skomplikowane, iż nikt ich rozwikłać nie zdoła, to też szkoła ludowa powszechna, obowiązkowa, liczyć się z tem musi koniecznie. Ustawa oddała prawo stanowienia o języku wykładowym każdej szkoły w ręce gminy lub tego, kto szkołę utrzymuje, a zakłady naukowe przygotowujące nauczycieli dla tych szkół muszą mieć na oku szkoły i polskie i ruskie, a w każdej z nich uczniów obu narodowości, ich przygotowanie, potrzeby i życie późniejsze. Urządzono więc utrakwizm w ten sposób, że pewnych przedmiotów nauki, bez stawiania ogólnej zasady, które to być mają, uczą w języku polskim, a innych w ruskim. Wybór przedmiotów zależy od tego, który nauczyciel jest Rusinem, a który Polakiem; rzeczą władzy szkolnej jest dbać o to, aby w każdem seminaryum utrakwistycznem byli jedni i drudzy. Ustalony raz w każdym zakładzie tryb postępowania ma widoki trwałości, bo seminaryum ma ograniczoną liczbę uczniów na każdym kursie, nie jest obowiązane do otwierania klas równorzędnych i w zasadzie ich nie otwiera, bo liczba nauczycieli jest mała (normalnie ma seminaryum czterech nauczycieli). Stosunki tych zakładów pozwalają więc urządzić rzecz z najmniejszą dla nauki szkodą, bo bez obawy ciągłej zmiany, bez potrzeby zmieniania terminologii naukowej co roku. Seminarya utrakwistyczne mają podwójne szkoły ćwiczeń, polską i ruską, kandydaci przysłuchują się nauce w jednej i drugiej, próbują nauczania w jednej i drugiej, zaprawiają się do przyszłego zawodu tak dla szkół polskich jak i dla ruskich.

Czy analogia ta może mieć zastosowanie w szkole średniej, w gimnazyum? A szczególnie, czy może mieć zastosowanie w dzisiejszych warunkach tych zakładów?

Przedewszystkiem pamiętać należy, iż podczas gdy wiadomości naukowe podane w seminaryum nauczycielskiem, służą do

wzbogacenia umysłu nauczyciela ludowego i do rozszerzenia jego horyzontu, że kończą jego szkolne wykształcenie, to szkoła średnia jest tylko przygotowaniem do dalszej nauki, a ma tej nauce dać podstawę, ile możności wszechstronną. Ztąd wynika konieczność liczenia się z tą późniejszą fazą naukowego wykształcenia, ułatwiania jej a nie utrudniania. Utrudnieniem zaś byłoby, gdyby przygotowywano w szkole średniej ucznia do przyszłych studyów w innym języku, jak w tym, w którym ma dalej się uczyć. Pociągałoby to za sobą konieczność uczenia się od początku nowej terminologii, a trudność ztąd wynikającą ten tylko ocenić zdoła, kto ją sam pokonywać musiał. Dzisiaj w miarę rozrostu i pogłębienia nauk, sprecyzowania pojęć i definicyi, terminologia każdej nauki musi odgrywać ważną rolę; jest ona niejako alfabetem myślenia.

Jakby można zresztą w szkołach naszych w dzisiejszym ich stanie utrzymać pewną ciągłość i trwałość w utrakwizmie? Jeżeli przeznaczy się z góry pewne przedmioty nauki na to, aby ich uczono w języku ruskim, to wątpliwość nasuwa się bardzo poważna, czy planu tego będzie można dotrzymać. Wiadomo bowiem, że kandydatów na posady nauczycielskie w gimnazyach ruskich nie można dotąd pozyskać w dostatecznej mierze, ani obsadzić posad nauczycieli języka ruskiego we wszystkich gimnazyach polskich, że dla pewnych działów nauki absolutnie brak kandydatów. Nawet wobec ułożonego z góry planu wykonania utrakwizmu, faktyczny stan rzeczy stanął by mu na przeszkodzie. Rzecz musiałaby zależeć od przypadku, do którego przedmiotu właśnie znajdzie się kandydat, a niewątpliwie doczekalibyśmy się tego stanu rzeczy, iż ten sam przedmiot nauki byłby uczony w jednej klasie po rusku, w innej po polsku, że ci sami uczniowie w ciągu studyów gimnazyalnych zmienialiby kilka razy język wykładowy, a stosunki utrakwistycznego gimnazyum dochodziłyby do stanu chaosu. Wiadoma to rzecz, jaką trudność dla ucznia przedstawia już zmiana nauczyciela, dodajmy do tego zmianę języka wykładowego i książek szkolnych, a zrozumiemy, czem grozi zakład utrakwistyczny. Mógłby ktoś powiedzieć, że zakład taki będzie miał tylko ograniczoną liczbę klas, że zapewni mu się ciągłość językowego planu przez usunięcie klas równorzędnych. Czy to rzeczywiście możliwe w dzisiejszym stanie naszych szkół, przepełnionych do niemożliwości, tak, że każdy nowy zakład odrazu musi mieć równorzędne oddziały?

Jak zresztą rzecz będzie się miała z frekwencyą takiego zakładu? Aby spełnić życzenia wnioskodawców, należałoby do takiego zakładu przyjąć młodzież polską i ruską w równej mierze, aby ją zaprawić do zgody i wspólnego pożycia. Jednak w teraźniejszych warunkach z pewnością oczekiwać należy, że młodzież ruska stronić będzie od zakładu utrakwistycznego, że agitacya szkolna, widoczna dzisiaj na każdym kroku, odwodzić będzie młodzież ruską od zakładu, którego nie chcą reprezentanci Rusi. Czy będzie do niego garnąć się młodzież polska, bardzo wątpimy. Jeżeli zakład utrakwistyczny powstałby w mieście, gdzie już są szkoły jednojęzykowe, z pewnością będzie świecił pustkami, chyba, że będzie się do niego gwałtem i naciskiem przeznaczało młodzież, zamykając jej bramy tamtych zakładów. Doczekamy się znowu takich stosunków, jakie były np. przy otwarciu gimnazyum ruskiego w Kołomyi, kiedy to trzeba było młodzież prośbą i groźbą nakłaniać do zapisywania się do klasy pierwszej, rokować z rodzicami i t. d.

Jeżeli zaś zakład taki powstałby w mieście, gdzie niema innej szkoły średniej, to absolutnie przewidzieć nie można, jak tam ukształtują się stosunki frekwencyi, czy on nie stanie się z natury rzeczy wprost polskim lub ruskim, czy wybrane miasto będzie właściwym terenem dla eksperymentu zgody. O ile znam stosunki kraju naszego, nie umiałbym absolutnie wskazać takiego miejsca z jakiemiś widokami powodzenia. Zresztą sam zakład taki w dzisiejszych warunkach stałby się nową kością niezgody. Narodowość dyrektora, który może być przecież tylko jeden, już by budziła podejrzenia w narodowości drugiej, liczba nauczycieli danej narodowości, liczba przedmiotów nauki przeznaczonych dla danego języka, liczba godzin nauki w tygodniu, oprócz całego szeregu kwestyi drobniejszych, codziennych, to szerokie tło rekryminacyi, zarzutów, sporów, podejrzeń. Kto zna dokładnie dzieje naszych szkół w ostatnich dwóch dziesiątkach lat, odkąd wszczęła się waśń narodowa, dzieje nie zewnętrzne tylko, objawiające się w aktach i sprawozdaniach, ale także te wydarzenia, o których na zewnątrz wie się bardzo nie wiele, temu wiadome są przykłady bezprawnego, samowolnego zmieniania języka wykładowego, przykłady braku objektywności w traktowaniu młodzieży innej narodowości, spory w gronach nauczycielskich już nietylko na tle narodowości, ale na tle różnych stronnictw. Mamy wszelki powód do obawy, że zakład

utrakwistyczny byłby polem bezustannych walk i sporów, zakusów i zamachów, że nie mógłby już z tego względu pomyślnie się rozwijać.

Nie chcę rozpatrywać bliżej kwestyi, które przedmioty nauki mogłyby być przydzielone jednemu albo drugiemu językowi wykładowemu. Sprawa ta była już wszechstronnie omawiana, a traktował ją także obszernie autor artykułów o utrakwizmie, pomieszczonych w „Słowie polskiem“ (num. 503, 505, 507 z października 1903); zresztą wobec stanowiska zasadniczego sprawa to drugorzędna. Gdyby można wielki cel osiągnąć pewną ofiarą, któżby nie zgodził się na nią i nie zdecydował się przełamać pewnych trudności? Ale czy może być najmniejsza nadzieja osiągnięcia tego celu?

Spór polityczny, który rozdziera teraz nasz kraj, nie jest tylko sporem narodowościowym polsko-ruskim; łączy się z nim różnica obrządków, języków liturgicznych, kalendarza i alfabetu; dorasta on rozmiarów sporu dwóch cywilizacyi, wschodniej i zachodniej; jątrzą go wspomnienia historycznych zatargów, zaostrzają go stosunki społeczne, rozdmuchują go agitacye na wszystkich polach życia. I na to wszystko ma radzić szkoła utrakwistyczna? Narzuca się szkole wiele zadań, przechodzących jej siły, a gdy ich spełnić nie może, zrzuca się na nią winy, które kto inny powinien wziąć na swe barki? Tak stałoby się i w tym wypadku, szkoła średnia utrakwistyczna w dzisiejszych warunkach udać się nie może, powiedzianoby jednak, że winą to jest władzy szkolnej, nauczycieli, uczniów i t. d., podobnie jak wiele wad ogólnych i nieszczęść poczytuje się za winę szkoły, która ich usunąć nie może, chociaż z pewnością pragnie.

Koło lwowskie Towarzystwa naszego, w obradach niedawno przeprowadzonych na temat utrakwizmu, stanęło na stanowisku nieprzychylnym dla utrakwizmu, natomiast oświadczyło się za wprowadzeniem obowiązkowej nauki drugiego języka krajowego w szkołach średnich.

Takie rozwiązanie kwestyi nie jest właściwie rzeczą nową, owszem jest powrotem do dawnego wniosku Dra Antoniego Małeckiego, który żądał tego samego już przed wielu latami. Wniosek ten, wówczas w zasadzie przez wszystkich uznawa, rozbił się z jednej strony o trudności konstytucyjne, mianowicie o postanowienie, że nikt nie może być zmuszony do uczenia się drugiego języka krajowego, z drugiej strony nie znalazł gorącego poparcia,

bo nikt wówczas nie przewidywał tak namiętnej walki narodowościowej, na jaką teraz jesteśmy narażeni. Od czasu jednak, gdy spory te przybrały ostrzejszą formę, myśl ta wracała w różnych postaciach.

Zrazu objawiła się nieśmiało w postaci nadobowiązkowych kursów języka ruskiego w gimnazyach zachodnio-galicyjskich. Kursy te były pomyślane jako dwuletnie z bardzo przystępnym planem nauki; uczniów zgłaszała się liczba wcale znaczna, zainteresowanie było widoczne, brak było książek podręcznych i dotkliwy brak nauczycieli, tak że nie można było tych kursów otworzyć we wszystkich szkołach, jak pierwotnie zamierzano.

W gimnazyach wschodnio galicyjskich z językiem wykładowym polskim od dawna już była zorganizowana nauka ośmioletnia (w dwóch godzinach tygodniowo dla każdej klasy); były też systemizowane posady nauczycieli tego języka w 11 gimnazyach. Równocześnie z powyższą akcyą poczęto systemizować w gimnazyach z językiem wykładowym ruskim posady nauczycieli języka polskiego, najprzód w gimnazyum akademickiem we Lwowie, później w innych nowo powstających zakładach tej kategoryi.

W r. 1893 zrobiono krok dalszy. Naukę drugiego języka krajowego ogłoszono jako względnie-obowiązkową; pojęcie to istniało dawno w przepisach, ale nie było ściślej określone. Teraz zdefiniowano je tak, że owa względna obowiązkowość polegała w zobowiązaniu się ucznia, zapisującego się na tę naukę, iż będzie przynajmniej przez dwa lata na nią uczęszczał. Określono też wpływ klasyfikacyi z drugiego języka krajowego na ogólny stopień ucznia, a mianowicie zaznaczono, iż wywiera ona wpływ tylko w kierunku dodatnim.

Środek ten okazał się niedostatecznym, jak ostatecznie każdy środek połowiczny. To też wkrótce wskutek żądań ruskich rozpoczęły się ponowne, długotrwałe obrady nad zmianą tego planu. Ostatecznie w r. 1898 okazał się plan nowy nauki języka ruskiego. Plan ten dążył widocznie do tego, aby zachęcić uczniów narodowości polskiej do nauki tego języka. Zaprowadzono naukę krótszą (trzechletnią) w gimnazyach „o mniejszej liczbie uczniów narodowości ruskiej“, a więc w Galicyi zachodniej i we Lwowie (plan A.), i naukę dłuższą, ośmioletnią w innych gimnazyach, umożliwiono jednak uczniom narodowości polskiej, pobieranie nauki tylko przez

pięć lat, przez urządzenie dla nich osobnych kursów przygotowawczych; po ukończeniu tych kursów mieli uczniowie Polacy pobierać naukę razem z uczniami Rusinami począwszy od klasy V.; zmieniono dalej plan naukowy, tak że przełożono naukę o średniowiecznej ruskiej literaturze z klasy VI. na VIII., a w klasie VIII. uczniowie Polacy nie mieli już obowiązku brać udziału w nauce.

Nie można zaprzeczyć, że plan ten był także połowiczny i sztuczny, to też nie zadowolił nikogo. Ze strony ruskiej rozpoczął się formalny szturm przeciw niemu. Stowarzyszenia naukowe, posłowie i wybitne jednostki wystąpiły przeciw temu planowi. W gimnazyach z językiem wykładowym ruskim poczęły się demonstracye przeciw nauce języka polskiego, poczęto naukę tę bojkotować, całą akcyę przedstawiano jako wielkie pokrzywdzenie języka ruskiego na rzecz Polaków. Z tego wszystkiego prawda było jeno to, że zwiększyła się nieco liczba Polaków, uczących się języka ruskiego, ale stało się to skutkiem okólników Rady szkolnej, zachęcających uczniów do nauki drugiego języka krajowego, i skutkiem pewnego nacisku w tym kierunku, wywieranego przez dyrektorów. Równocześnie jednak zwiększyła się także liczba uczniów w gimnazyach ruskich, uczęszczających na naukę języka polskiego.

Skutkiem nieustających skarg i narzekań na rzekome „pokrzywdzenie“ zwołała Rada szkolna krajowa w r. 1902 ponowną konferencyę w sprawie planu nauki języka ruskiego. Konferencya ta zeszła się co do czasu bardzo blisko z konferencyą w sprawie zmiany planu i rewizyi podręczników do nauki języka polskiego i dlatego nie wydała się rzeczą niezwykłą, chociaż nią była rzeczywiście wobec niedawnych obrad. I na tej konferencyi, której protokół ogłoszono w sprawozdaniu Rady szkolnej za rok 1902, odezwały się głosy o rzekomych krzywdach, które jednak umilknąć musiały wobec nader pojednawczego i uprzedzającego postępowania polskich członków konferencyi; głosy te, użalające się na krzywdę, opierały się po części wprost na mylnem zrozumieniu szczegółów ostatniego planu naukowego. Ostatecznie zrobiono dalszy krok. Zatrzymując charakter nauki względnie obowiązkowej, bo inaczej nie można było wobec wzmiankowanej trudności konstytucyjnej, rozszerzono naukę w gimnazyach zachodniej Galicyi z trzech na cztery lata, obmyślano dla niej nowy, szerszy plan, omówiono kwestyę podręczników. Tu wspomnieć należy, iż ze

strony ruskiej przyjęto bardzo niechętnie wniosek, aby w książce początkowej, przeznaczonej dla Polaków, drukowano przynajmniej pierwsze ustępy alfabetem łacińskim; wobec tego nieprzychylnego stanowiska odstąpiono ze strony polskiej od tego wniosku, uzasadnionego przecież zupełnie względami dydaktycznymi, co niechaj służy za dowód szczerej chęci zgody.

W gimnazyach wschodnio-galicyjskich zniesiono pomysły ostatniego planu, zatem usunięto osobne kursy dla Polaków i przywrócono dawny, chronologiczny porządek uczenia historyi literatury; uczyniono więc zupełnie zadość ruskim żądaniom.

Z początkiem bieżącego roku szkolnego wszedł ten plan w życie. Czy jednak przyczynił się on w czemkolwiek do polepszenia stosunków? Radzibyśmy w to wierzyć, ale niestety, fakta twierdzą co innego; uczniowie w gimnazyach ruskich stronią w znacznej liczbie od nauki polskiego języka, agitacya trwa dalej, w niedawnych sporach sejmowych ani jeden głos ruski nie ozwał się z uznaniem dobrych chęci władzy szkolnej i nauczycieli Polaków, chociaż p. wiceprezydent Rady szkolnej przebieg sprawy w sejmie przedstawił.

Otóż teraz idąc za dawnym wnioskiem Dra Małeckiego i za nową uchwałą lwowskiego Koła wypadałoby chyba wprost postarać się o usunięcie trudności konstytucyjnych i zaprowadzić wszędzie obowiązkową naukę drugiego języka krajowego w pełnych i równych rozmiarach. Byłoby to rzeczą nierównie radykalniejszą od próby utrakwizmu, ale w istocie byłoby także tylko środkiem politycznym i okazaniem najlepszych chęci do zgody ze strony społeczeństwa polskiego. Czy zażegnałoby burzę, wątpić należy.

Ale jakże rzecz ta przedstawia się ze stanowiska szkolnego? Plany naukowe naszych szkół średnich są w stosunku do szkół średnich w innych krajach monarchii już teraz ogromnie przeładowane skutkiem obowiązkowej nauki języka niemieckiego, zajmującej bardzo znaczną liczbę godzin (od 4—6 godzin tygodniowo); obowiązkową naukę gimnastyki ma 6 gimnazyów, i jest dążenie, by ich liczbę zwiększyć; obowiązkową naukę rysunków mają 4 gimnazya. Jeżeli do tego planu wprost mechanicznie dodamy przynajmniej po 2 godziny w każdej klasie nauki języka ruskiego, wywołamy przeładowanie wprost nieznośne, i to w czasie, gdy

coraz więcej uznania pozyskuje myśl, że należy koniecznie zmniejszyć ilość szkolnej nauki.

To też nie występując w zasadzie przeciw dążeniu do obowiązkowej nauki drugiego języka krajowego, zwracam tylko uwagę, że należy je łączyć z dążeniem do rewizyi teraźniejszego planu nauki, i że tylko w związku z tą rewizyą możnaby było tę naukę organicznie włączyć do programu gimnazyalnego. Każdy krok inny byłby klęską dla szkoły i młodzieży, której nie wynagrodzi rzekoma korzyść polityczna. *Verus.*

Wychowanie a szkoła[1].

Szkoła jest instytucyą łączącą w sobie dwie dość odrębne funkcye. Szkoła jest instytucyą społeczną i jako taka ma przeznaczenie krzewić panujący obyczaj i zyskaną przez tylowiekową pracę całej ludzkości kulturę i wiedzę. Jako taka stoi szkoła niejako w samym środku kulturalnego życia i wystawioną jest na prądy i drgania kultury. Jako instytucya społeczna szkoła krzewi naukę, krzewi wiedzę.

Ale szkoła jest jeszcze czemś innem. Jednym z najważniejszych zwrotów w przekonaniach wychowawczych ostatniego czasu jest wyrobienie się świadomości, że wychowanie i wykształcenie nie mogą być równoległemi do siebie czynnościami, lecz że stanowią jedność nierozdzielną, którą łączy wspólny cel t. j. uszlachetnienie i umoralnienie wychowanka. Wykształcenie jest wychowaniem, bo nauka, poddając umysłowi treść myślenia, przyczynia się do wyrobienia duchowego ustroju człowieka — wychowanie jest wykształceniem, bo zanim się rozpoczyna właściwa nauka, człowiek bardzo wielu rzeczy się uczy, a przedewszystkiem uczy się uczyć. Ten ścisły związek między wychowaniem a wykształceniem znalazł swój wyraz we wzniosłem haśle Herbarta wychowawczej nauki. Jest to hasło wielkie, niestety dotąd jeszcze dla niejednego niezrozumiałe. Świadomość, że nauka wychowuje i wymaganie, żeby wychowywała, zmieniły znacznie stosunek szkoły do domu rodzicielskiego. W ten sposób szkoła obok instytucyi społecznej stała się także instytucyą wychowawczą.

Ale nie każda szkoła jest wychowawczą. Wychowawczą jest szkoła, o ile przyjmuje młodzież w czasie, kiedy ta młodzież jest wrażliwą na wpływy wychowawcze, a więc w czasie wyprzedzającym umysłową samodzielność. Szkoła przygotowująca wprost do życia jest szkołą fachową. Szkołami wychowawczemi w zwykłem rozumieniu są szkoły ludowe i średnie. Nas zajmuje na tem miejscu szkoła jako instytucya wychowawcza.

Wychowanie szkolne staje się więc uzupełnieniem wychowania domowego, a nauczyciel jednym z świadomych czynników wychowawczych, tak samo jak rodzice. Z tego względu wysuwa

[1]) Referat wygłoszony w r. szk. 1902/3 na jednej z konferencyi z lwowskimi zastępcami nauczycieli.

się naprzód wymaganie, aby między czynnikiem domowym a szkolnym panowała jedność, wysuwa się naprzód wymaganie ścisłego porozumienia między domem rodzicielskim a szkołą. Stosunek między domem a szkołą jest jaśniejszy przy szkole ludowej, lecz dotąd nieuregulowany przy szkole średniej. Szkołę ludową z domem łączy przymus szkolny, ale takiego łącznika niema przy szkole średniej. Do szkoły średniej oddają rodzice synów swoich dobrowolnie, spodziewając się od szkoły pomyślnych dla nich wyników. Porozumienie między domem a szkołą jest zwykle zupełne, jeżeli oczekiwania nie zawodzą. Ale to dobre porozumienie rwie się z chwilą, kiedy syn nie robi dobrych postępów. Rozbrat jest wtedy nieodzowny, bo stanowiska są zupełnie przeciwne. Stanowisko indywidualne rodziców nie godzi się ze stanowiskiem ogólnem szkoły. Utrzymanie jakiegoś przyzwoitego modus vivendi wśród takich warunków jest bardzo trudne i wymaga wielkiego taktu, może nie tyle wychowawczego, jak ogólnie ludzkiego.

Granice między wychowaniem domowem a szkolnem są niejasne. Co należy do domu, a co do szkoły, trudno nieraz powiedzieć. Winę za ujemne wyniki w wychowaniu zwala się wedle potrzeby raz na dom, drugi raz na szkołę. Jeżeli uczniowie wałęsają się wieczorami po ulicach, i to nieraz w towarzystwie zupełnie dla siebie niestosownem, szkoła wini za to dom, że synów nie pilnuje, dom zaś upatruje przyczynę tego rozluźnienia w jednorazowej nauce, dającej młodzieży zbyt wiele czasu wolnego. Kiedy zaś przed dziesięciu laty szkoła zaprzątała młodzież przez dwurazową naukę do wieczora, dom skarżył się na szkołę, że przez przeciąganie nauki popiera zdenerwowanie i zabiera młodzież domowi rodzicielskiemu. Obecnie okazuje szkoła skłonność przejmowania na siebie coraz więcej funkcyi, które na mocy naturalnego porządku powinny należeć raczej do rodziców. T. zw. wychowanie fizyczne, a nieraz troskę o utrzymanie życia, mieszkanie, odzież, a nawet dozór w życiu pozaszkolnem zaczyna brać na siebie szkoła. Czy słusznie, wątpię, bo szkoła podejmując ten obowiązek, wymagający indywidualizującego działania, spełnić go w zupełności nie może. Dzieje się to, jak się zdaje, pod wpływem coraz więcej socyalnego pojmowania naszego życia. Ale jak socyalizm rozbija życie rodzinne, tak też zbyt energiczne mieszanie się szkoły do wychowania psuje stosunek dzieci do

rodziców, tych najważniejszych, bo przez naturę danych, wychowawców.

Do porozumienia szkoły z drugim, bardzo ważnym czynnikiem wychowawczym, t. j. domem rodzicielskim służą t. zw. informacye, zwane także konferencyami.

Dotąd tylko szkolnictwo austryackie zorganizowało to porozumienie. W innych krajach takich konferencyi niema. Są one bardzo ważne i przy dobrem wyzyskaniu mogą wydać bardzo błogie skutki. Do tego jest koniecznie potrzebne, aby środkiem porozumienia nie był, jak się to zwyle dzieje, katalog, ale rzeczywista wymiana spostrzeżeń. Konferencye chybiają celu, jeżeli nauczyciel recytuje tylko klasy, które uczeń otrzymał w okresie konferencyjnym. Natomiast, jeżeli dom i szkoła w konferencyach porozumiewają się co do usposobienia ucznia, jego upodobania, sposobu pracy i skłonności, to zyskują przez to oba czynniki wychowawcze. Okaże się nieraz, że uczeń inaczej przedstawia się w domu, a inaczej w szkole. Przez zestawienie tych objawów jego woli odkryje się jego prawdziwe usposobienie. Dla tego naturalnemi pytaniami w konferencyach powinny być: „jakim on jest w szkole?“ i „jakim on jest w domu?“

W konferencyach powinna panować prawda. Tymczasem bardzo często się zdarza, że rodzice, uważając szkołę za jakiś zwierzchniczy czynnik w wychowaniu, nie dają jej w konferencyach prawdziwych informacyi, lecz oszukują ją nielitościwie. Przeszłego roku szkoła uznała za potrzebne chłopcu czwartej klasy, który tylko z biedą przesuwał się z klasy do klasy, odmówić promocyi. To oblanie zimną wodą podziałało na chłopca bardzo dobrze: odrazu się poprawił. Wtedy matka przyznała, że dotychczasowe jego niepowodzenie było wypływem jego lenistwa, dodając, że „właściwie nie powinna tego mówić“. Gdyby matka lenistwo syna była rychlej szkole odkryła, możeby oszczędziła mu rok pobytu w szkole i przyspieszyła jego poprawę. Na mocy fałszywych informacyi domu rodzicielskiego szkoła nieraz co do pewnych uczniów nie wie, czy ma do czynienia z lenistwem czy nieudolnością. Ponieważ po stronie domu rodzicielskiego istnieje jakieś uprzedzenie do szkoły, przeto konieczne jest pozyskanie zaufania jego, a to się da osiągnąć przez okazywanie niekłamanej życzliwości. Poufna wiadomość o zdrożności ucznia nie może się stać powodem kary ze strony szkoły.

W jakiej roli powinien nauczyciel występować wobec rodziców na owych konferencyach? W każdym razie nie w roli zwierzchnika, narzucającego się ze swojem zdaniem, lecz w roli drugiego, nieodzownego a współrzędnego czynnika wychowawczego. Przedewszystkiem przystoi pewna skromność w konferencyach młodemu nauczycielowi, boć trzeba sobie powiedzieć, że rodzice, którzy już od szeregu lat prowadzą wychowanie, mają może więcej doświadczenia wychowawczego, niż nauczyciel rozpoczynający swój zawód. Nauczyciel powinien wyzyskać konferencye, aby poznać w przybliżeniu stosunki, wśród których wychowanek jego wzrasta. Do tego ma tyle sposobności, że przy dobrej woli może dojść do wystarczającej znajomości wpływu domowego, nie narażając się przez natrętne pytania na zarzut ciekawości. Przed kilku laty, będąc gospodarzem klasy V., poznałem stosunki swych uczniów przez zadanie wypracowania niemieckiego na temat „mein Lebenslauf“. Wiem, że niektórzy potępiają taki temat, ponieważ może uczącego podać w podejrzenie ciekawości, z tem wszystkiem nie wahałbym się dla dobra młodzieży tego tematu powtórzyć, bo wypracowanie to odsłoniło mi umysłowość moich uczniów.

Działanie szkoły pod względem wychowawczym można streścić w następujących trzech hasłach: przyzwyczajenie, wyrobienie etycznego usposobienia i drażnienie funkcyjne.

Przyzwyczajenie jest, jak wiadomo, pierwszorzędną siłą w wychowaniu. Polega ono na tem, że czynność umysłowa, która pod wpływem zewnętrznego nacisku poszła raz pewnemi przewodami, zatrzymuje skłonność posuwania się temi samemi drogami. Wychowanie byłoby niemożliwe, gdyby nie było przyzwyczajenia, gdyby przy każdej czynności trzeba było osobno naginać wolę do tej czynności. Przyzwyczajenie wyrabia więc pamięć woli. Począwszy od Platona i Arystotelesa aż do naszych czasów wierzy się stale w skuteczność działania przyzwyczajenia, bo, jak mówi Arystoteles *ἐγγύς ἐστι τὸ πολλάκις τῷ ἀεί*. Pedagog powinien o tem pamiętać, że, czego nie nauczy, do tego może przyzwyczaić. Ostatecznie religijność i cnota jest także tylko przyzwyczajeniem. Przyzwyczajenie przychodzi do skutku pod działaniem zewnętrznego nacisku, a ten nacisk w szkole musi wyjść od nauczyciela.

Tak dochodzimy do wychowawczego wpływu osobistości nauczyciela. Osobistość nauczyciela przyzwyczaja. Patrzenie przeciągłe na żywy wzór nauczyciela wyrabia nałóg. Zalety nauczyciela przyzwyczajają uczniów do tych samych zalet, a wady jego do tych samych wad. Ponieważ zaś wszystko, co złe, jest dla człowieka łatwiejsze i przystępniejsze, bo prowadzi bezpośrednio do zaspokojenia pożądań, a dobre jest wyżyną, na którą się człowiek przez zaparcie się niższych pożądań może wydostać, dla tego zwykle uczniowie łatwiej przejmują się wadami nauczyciela, niż jego zaletami. Jeżeli młodzież w szkole jest na lekcyach jednego nauczyciela posłuszną, pilną i uważną, a na lekcyach drugiego niesforną, niepilną i nieuważną, to wina za to spada chyba na nauczyciela. Ztąd wynika, że nauczyciel, chcąc osobistością swoją dobrze oddziaływać na młodzież, powinien przynajmniej w obrębie życia szkolnego okazywać drobiazgową poprawność. To, czego się od uczniów wymaga, powinien daleko lepiej robić nauczyciel. Drogoskaz pokazuje ludziom drogę, ale sam nią nie chodzi. Nauczyciel nie może być owym drogoskazem, ale musi być żywym wzorem, którego młodzież potrzebuje w swej niezaradności.

To jest punkt, na którym młodzi nauczyciele bardzo często błądzą. Wstąpiwszy do zawodu z obszerniejszym, w swojem mniemaniu, horyzontem naukowym, nie mogą się nagiąć do roli wzoru wychowawczego. Brak im świadomości, że wychowują swoją osobistością. Szkoła wymaga, aby młodzież przychodziła punktualnie na lekcye — jakżeż fatalnie musi to oddziaływać na młodzież, skoro widzi, że nauczyciel się spóźnia? Szkoła wymaga, aby młodzież, ile możności, nie opuszczała lekcyi — jakżeż fatalnie musi to oddziałać na nią, jeżeli nauczyciel co chwilę się absentuje? Szkoła wymaga, aby uczeń był porządny w swych pracach — tymczasem nauczyciel w dzienniku szkolnym po prostu smaruje, ale nie pisze. Szkoła wymaga, aby uczniowie nie trzymali rąk w kieszeni — tymczasem nauczyciel przed frontem klasy nie wyciąga rąk z kieszeni. Szkoła wymaga, aby uczniowie pracowali dokładnie — tymczasem nauczyciel przetrzymuje poprawienie wypracowań poza termin, każe pisać fałszywe datum, a wreszcie zwraca uczniom zadania bardzo pobieżnie poprawione. To są może drobnostki, ale pod względem wychowawczym bardzo ważne, bo przestrzeganie ich ze strony nauczyciela daje przy-

zwyczajenie do porządku, regularności i karności uczniów. Pod tym względem nauczyciel już dla swego własnego dobra nie powinien mieć rozluźnionego sumienia, bo przy takiem postępowaniu młodzież w mig wysunie mu się z rąk i stanie nad nim, zatruwając mu życie.

Wypada sobie z tego jasno zdać sprawę, że osobistość nauczyciela wywiera bardzo silny wpływ na młodzież. Może ona porwać młodzież do wszystkiego, co dobre, piękne i szlachetne, ale może jej także zohydzić całe wychowanie szkolne wraz z nauką. W każdym wieku młodzież wrażliwą jest na przykład. Toć przecież i w uniwersytecie mówi się o szkole, którą profesor wytwarza. Podczas jednak, gdy dojrzalsza młodzież jest wrażliwszą na wpływy pochodzące z rzeczy samej, a więc n. p. z wyobrażeń naukowych, na dziecięce umysły oddziaływa więcej wpływ wychodzący od osobistości. Pierwszoklasista studyuje swego nauczyciela z całą drobiazgowością i, chcąc czy nie chcąc, urabia się za jego modelem. Nauczyciel powinien mieć tę świadomość, że stoi na deskach teatralnych, że go małe oczy ciekawie obserwują, a ta świadomość uchroni go od niejednego złego.

(Dok. nast.) *Dr. A. Danysz.*

Sekcye w Towarzystwie nauczycieli szkół wyższych.

Porządek dzienny ostatniego Walnego Zgromadzenia zaskoczył nas niespodziewanie wprowadzeniem w życie posiedzeń sekcyjnych; nowością była tutaj nie myśl, ale jej zrealizowanie.

Stoimy przed faktem dokonanym; wprawdzie plenarne posiedzenie Walnego Zgromadzenia musiało ten wniosek Wydziału dopiero przyjąć, ale rzecz jasna, że sprawa była już z góry przesądzona i wywołała tylko krótką, powierzchowną dyskusyę, bo szkoda było drogiego czasu, tak bardzo potrzebnego na inne ważne sprawy, na porządku dziennym zapisane. Jedyny głos opozycyi na Walnem Zgromadzeniu miał na celu tylko zaznaczenie

możebności odmiennego zapatrywania na sprawę; na gruntowny rozbiór kwestyi nie było czasu, bo go i tak nawet brakło do spokojnego wyczerpania wszystkich kwestyi dla plenarnych posiedzeń wyznaczonych.

Odbyły się więc po raz pierwszy posiedzenia sekcyjne; z czterech przez Wydział proponowanych sekcyi obradowały tylko trzy, a mianowicie: 1. sekcya dla języków nowożytnych i starożytnych i 2. sekcya historyczno-geograficzna, obie przy dostatecznym udziale członków (w hist.-geogr. było 10, w językowej więcej); 3. sekcya, matematyczno-przyrodnicza, czekała przynajmniej godzinę (na wizycie w sekcyi geograficznej) na komplet złożony z przewodniczącego, sekretarza, referenta i jednego słuchacza, 4. sekcya, dla przedmiotów wchodzących wyłącznie w zakres szkół realnych, nie znalazła wcale chętnych uczestników.

Czy wobec dokonanego faktu pora jeszcze mówić o zasadniczej stronie kwestyi? Sądzę, że tak, a losy niefortunne trzeciej i czwartej sekcyi już przy pierwszej próbie wydają mi się wielce znamienną wskazówką, której nie wolno bez szkody dla Towarzystwa przeoczyć; każda gałązka, zanikła na organizmie żywego drzewa, zanim się rozrosło, szpeci je i osłabia.

Więc i po pierwszej próbie czas jeszcze pomówić o tem i rozwinąć szerzej, umotywować głębiej te myśli, które przy tej sposobności na Walnem zgromadzeniu zaledwie pobieżnie poruszyć mogłem.

Ciekawa jest już sama historya tej sprawy. Było to w roku 1890. Walne Zgromadzenie obradowało w Krakowie. Korneli Fischer referował wnioski Wydziału w sprawie nauki filologii klasycznej, szczególnie lektury autorów, zmierzające do podniesienia rezultatów tej nauki. Referat był natury dydaktycznej, bardzo ciekawy (samo imię referenta to poręcza), wnioski przyjęto, ale referat wydał się za specyalny, i zjawił się nawet wniosek, aby go odrazu usunąć z porządku dziennego. Nie uczyniono tego przez kurtoazyę dla osoby powszechnie znanego referenta, ale za to po odczytaniu go, które trwało prawie dwie godziny, powstał „huczek“, którego rezultatem były równocześnie a jednak odrębnie wniesione dwa wnioski, żądające na przyszłość posiedzeń sekcyjnych w tym właśnie duchu, w jakim to uczyniono na ostatniem Walnem Zgromadzeniu [1]).

[1]) Muzeum 1890. str. 352.

*

Wniosek Dra Tomaszewskiego żądał nowego regulaminu obrad Walnych Zgromadzeń z następujących motywów: „ponieważ temata natury ogólnej muszą się z czasem wyczerpać a w miejscu ich pojawiać się będą wnioski z zakresu metodyki i dydaktyki poszczególnych przedmiotów lub naukowe rozprawy, przeto ewentualne wnioski fachowe, będą rozstrzygane nie na pełnych zebraniach lecz w sekcyach".

Drugi wniosek prof. Morawskiego zawierał już gotowy zarys nowego regulaminu i żądał dla plenarnych posiedzeń na początku i końcu Walnego Zgromadzenia, „odczytów półgodzinnych naukowych o treści przystępnej dla ogółu" właściwe zaś obrady przenosił do posiedzeń sekcyjnych, jako to: *a)* dydaktycznej, *b)* dla nauk humanitarnych (sic!), *c)* dla nauk przyrodniczych i t. d. [1]).

Oba wnioski, poczęte pod wpływem tej samej chwili, świadczą o gorączkowem usposobieniu, noszą też ślady pośpiechu i niewykończenia, ale uzupełniają się w ten sposób, że w wniosku drugim brak motywów, dla czego właśnie taki regulamin ma być wprowadzony, ale za to jest wskazówka, w jakim kierunku ma się przeprowadzić podział na sekcye, w pierwszym tego szczegółu właśnie brakuje ale za to podane są motywa. Oba wnioski żądały, aby następny zjazd obradował już na podstawie nowego regulaminu. Wnioski przekazano Wydziałowi, który w owej chwili nie uważał za potrzebne wprowadzać takich zmian; zasiadając wówczas w Wydziale przyczyniłem się — przyznaję otwarcie — do takiej decyzyi, z tych samych powodów, które i dziś jeszcze uważam za słuszne, a które poniżej będę się starał wyłuszczyć.

W kilka lat później — nie pomnę już w którym roku — pojawił się podobny wniosek w Kole lwowskiem; tym razem pewna grupa nauczycieli nauk przyrodniczych żądała posiedzeń sekcyjnych nie tylko na Walnych Zgromadzeniach ale i na posiedzeniach Koła. Chodziło szczególnie o sekcyę przyrodniczą i to właśnie we Lwowie. I wtedy przyczyniłem się do usunięcia tego wniosku, tym razem jeszcze łatwiej, niż przedtem, boć przecież w miejscu siedziby Towarzystwa Kopernika sekcya taka wydała mi się nie tylko zbyteczną ale nawet szkodliwą.

---

[1]) Muzeum 1899. str. 414

Mimo tego myśl ta nie zaginęła; odzywała się ona w prywatnych rozmowach niemal na każdem Walnem Zgromadzeniu, choć z całkiem innych powodów jak w Krakowie; tam bowiem chodziło widocznie o to, aby się uwolnić od moralnego obowiązku słuchania referatów, które kogoś nie zajmowały; później chodziło zwyczajnie o cel wprost przeciwny a mianowicie o usunięcie „niefachowców“ od pewnych specyalnych dyskusyi a przedewszystkiem od głosowania. Głównie nauczyciele filologii okazywali zawsze wielką drażliwość, gdy nie-filolodzy w plenarnych zgromadzeniach głosowali w sprawach, dotyczących nauki języków klasycznych; zawsze z tego powodu atakowali zasadę rozstrzygania większością głosów; straszyło ich widmo, że przy danej sposobności realiści zrobią najazd na Walne Zgromadzenie i uchwałą ni mniej ni więcej jak zniesienie filologii klasycznej w gimnazyach. W Towarzystwie, którego opinia mogła się taką uchwałą ujawnić, nie czuli się bezpieczni i wierzyli jakoś i wierzą do dziś dnia, że tylko sekcye mogą im dać gwarancye bezpieczeństwa. Obawy próżne a nadzieje złudne, bo gdyby chodziło o płatanie figlów a nie o poważną robotę, to i w sekcyi filologicznej nawet mogliby realiści przegłosować, albowiem żadna sekcya nie może być zamknięta dla członków Towarzystwa, a i prawa głosowania zagwarantowanego statutem, nie można im zaprzeczyć w sekcyach. Mimo tego czuli cichy żal do Wydziału, że ich tak słusznym życzeniom nie chce zadość uczynić, a choć z innych powodów, jak wtedy w Krakowie, pragnęli widocznie takich samych sekcyi, jak wówczas proponowano, a więc: filologicznej, historycznej, przyrodniczej i t. d.

Nareszcie wskutek wniosku nowego, uczynionego na zeszłorocznem Walnem Zgromadzeniu, Wydział uległ i dał tem niewątpliwie piękne świadectwo pilnego odczuwania życia, pulsującego w Towarzystwie; Wydział widocznie powiedział sobie, dlaczego nie spróbować, skoro to jest tak wytrwałem życzeniem wielu członków i wprowadził już na Walnem Zgromadzeniu co tylko odbytem, cztery wyżej wymienione sekcye.

Ale choć szczerze i bez żadnych zastrzeżeń uznajemy ten objaw lojalności Wydziału i tego delikatnego odczucia życzeń członków, nie możemy równie korzystnego sądu wydać o samej innowacyi w myśl tych życzeń wprowadzonej. Wydział uległ widocznie suggestyi zarówno co do samej potrzeby sekcyi, jak co

do ich rodzaju. Rzecz należało krytycznie zbadać, i wykazać, czego ani wnioski krakowskie ani późniejsze prywatne żądania nie udowodniły, że sekcye naprawdę są potrzebne, a dalej, w razie udowodnionej potrzeby, że tylko takie sekcye, jakie wprowadzono, są pożądane lub konieczne. Chcę więc tę sprawę w tych kierunkach rozpatrzyć.

Czy sekcye są potrzebne? W Krakowie mówiono, że potrzebne są na to, aby nikt nie potrzebował słuchać rzeczy, które go nie interesują. Filolodzy mówią: sekcye potrzebne są, aby nas niefachowcy nie przegłosowali. Jak widać są to dwa różne motywa, a żaden nie jest wzięty z samej istoty rzeczy, z samego celu naszego Towarzystwa i naszych Walnych Zgromadzeń.

Gdybym miał jakie wątpliwości, skąd myśl podziału na sekcye przedostała się do naszego Towarzystwa, to usunęłyby je wskazówki do regulaminu Walnych Zgromadzeń, zawarte w obydwóch dawniejszych krakowskich wnioskach; więc czytam tam n. p. że referaty mają być wydrukowane przed Walnem Zgromadzeniem, że mają trwać najdłużej pół godziny, że w dyskusyi wolno zabierać głos tylko 10 minut, a jeden mowca może przemawiać tylko dwa razy w tej samej sprawie, że Zgromadzenie kończy się i zaczyna uczonym odczytem na plenarnem posiedzeniu. Te postanowienia zdradzają odrazu swoje pochodzenie, wzięte są z regulaminu pierwszego lepszego kongresu naukowego.

W istocie, kongresy naukowe pracują sekcyami; posiedzenia plenarne bywają tylko dwa: powitalne a zarazem organizacyjne, zwyczajnie z jakimś odczytem dla ozdoby, drugie pożegnalne, które regestruje i zatwierdza rezultaty pracy w sekcyach. Referaty krótkie, drukowane przed kongresem, otrzymuje każdy uczestnik do ręki, aby się mógł zoryentować co do dalszego swego udziału; dyskusya ograniczona co do czasu i liczby przemówień w jednej sprawie, słowem wszystko ujęte w regulamin, który każdy kongres osobno dla siebie i na ten jeden raz na pierwszem posiedzeniu uchwala. Im szybsza organizacya, tem skuteczniejszy przebieg kongresu. Komitet organizacyjny musi też wszystko przygotować aż do propozycyi wyboru prezydyum i sekretarzy całego kongresu i poszczególnych sekcyi, liczba sekcyi zależy od liczby specyalnych działów nauki, w imię której kongres się zbiera i od referatów, które wpływają. Wszystko zaś jest na to przy-

gotowane, aby z najmniejszą stratą czasu możliwie największą liczbę spraw załatwić.

Niewątpliwie jest podobieństwo między takimi kongresami a naszemi Walnemi Zgromadzeniami ale podobieństwo bardzo powierzchowne tylko, natomiast różnice tak znaczne i zasadnicze, że o konieczności naśladowania ich metody w naszych rocznych zebraniach nie może być mowy. Pierwszą, zasadniczą różnicą jest ten fakt, że kongresy są luźnem i chwilowem zebraniem uczonych w zakresie pewnej nauki, jakiegoś narodu, państwa, czy też całego świata, którzy nie mają żadnej stałej organizacyi i nadają ją sobie tylko na czas kongresu; nasze zebrania zaś są walnemi zgromadzeniami Towarzystwa a więc posiadają odrazu stałą organizacyę, statutem przepisaną i mają do załatwienia oprócz referatów, przygodnie znajdujących się co roku na porządku dziennym, pewną liczbę spraw stałych, wynikających ze samego istnienia Towarzystwa, (sprawozdania roczne, rachunki funduszów, wybór Wydziału), dla których Walne Zgromadzenie musiałoby się odbyć, choćby nawet żadnych referatów naukowych nie było. Wydział Towarzystwa, który walne zebranie przygotowuje i zwołuje a następnie jego uchwały wykonywa, jest czemś wcale innem aniżeli komitet organizacyjny kongresu lub jego komitet wykonawczy. Związani statutem nie mamy takiej swobody ruchów jak kongresy, które mogą się zebrać lub nie, ale za to mamy większą siłę płynącą z ciągłości istnienia i pracy; na drugi rok zaczniemy naszą robotę tam, gdzieśmy ją teraz skończyli; kongresy, zaczynają ją ciągle na nowo, choćby się co roku powtarzały.

(Dok. nast.) *Dr. M. Warmski.*

Z praktyki szkolnej.

Lektura Horacego w klasie VIII.

Ad Apollinem. (Carm. I, 31).

Przystępując do nowej zwrotki, Alcejskiej, powtórzmy sobie zwrotki dotąd poznane. Poznaliśmy dotąd sześć zwrotek, a mianowicie: 1. Zwrotkę Asklepiadejską I. (Metrum Asclepiadeum primum). Uczeń A. podaje przykład memorowany carm. III. 30:

Exegi monumentum aere perennius
regalique situ pyramidum altius,
quod non imber edax, non Aquilo impotens
possit diruere aut innumerabilis — i t. d.

i pisze na tablicy versus Asclepiadeus minor cztery razy:

– ⏑ – ⏑⏑ – ‖ – ⏑⏑ – ⏑ ⏓
– ⏑ – ⏑⏑ – ‖ – ⏑⏑ – ⏑ ⏓
– ⏑ – ⏑⏑ – ‖ – ⏑⏑ – ⏑ ⏓
– ⏑ – ⏑⏑ – ‖ – ⏑⏑ – ⏑ ⏓

2. Zwrotkę Asklepiadejską II. (M. Asclepiadeum secundum). Uczeń B. recytuje pierwszą zwrotkę carm. I. 24:

Quis desiderio sit pudor aut modus
tam cari capitis? Praecipe lugubres
cantus, Melpomene, cui liquidam pater
vocem cum cithara dedit.

następnie w zwrotce Asklepiadejskiej I. napisanej na tablicy maże ostatni wiersz i na tem miejscu wpisuje wiersz Glikonejski drugi (versus Glyconeus secundus):

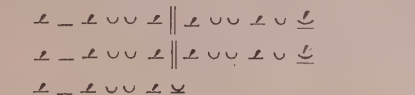
– ⏑ – ⏑⏑ – ‖ – ⏑⏑ – ⏑ ⏓
– ⏑ – ⏑⏑ – ‖ – ⏑⏑ – ⏑ ⏓
– ⏑ – ⏑⏑ – | – ⏑⏑ – ⏑ ⏓
– ⏑ – ⏑⏑ – ⏑ ⏓ (V. Glyconeus secundus),

i podaje nakoniec definicyę słowami: Zwrotka Asklepiadejska druga składa się z trzech wierszy Asklepiadejskich mniejszych i wiersza Glikonejskiego drugiego katalektycznego.

3. Zwrotkę Asklepiadejską III. (M. Asclepiadeum tertium). Uczeń C. recytuje carm. I. 14:

O navis, referent in mare te novi
fluctus! o quid agis? fortiter occupa
portum. Nonne vides, ut
nudum remigio latus i t. d.,

następnie maże w zwrotce Asklepiadejskiej drugiej wiersz trzeci, wstawia w to miejsce wiersz Ferekratejski drugi akatalektyczny:

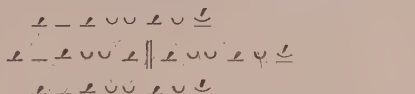


i podaje definicyę słowami: Zwrotka Asklepiadejska trzecia składa się z dwóch wierszy Asklepiadejskich mniejszych, z wiersza Ferekratejskiego drugiego akatalektycznego i wiersza Glikonejskiego drugiego katalektycznego.

4. Zwrotkę Asklepiadejską IV. (M. Asclepiadeum quartum). Uczeń D. recytuje carm. I. 3:

Sic te diva potens Cypri
sic fratres Helenae, lucida sidera
ventorumque regat pater
obstrictis aliis praeter Japyga i t. d.,

maże w zwrotce Asklepiadejskiej trzeciej wiersz pierwszy i trzeci, wpisuje na pierwszem miejscu wiersz Glikonejski drugi a na ostatniem dopisuje wiersz Asklepiadejski mniejszy:



i podaje definicyę słowami: Zwrotka Asklepiadejska czwarta ma na miejscu pierwszem i trzeciem wiersz Glikonejski drugi katalektyczny, na miejscu drugiem i czwartem wiersz Asklepiadejski mniejszy.

5. Zwrotkę Asklepiadejską V. większą (M. Asclepiadeum quintum maius). Uczeń E. recytuje carm. I. 18:

Nullam, Vare, sacra vite prius severis arborem
circa mite solum Tiburis et moenia Catili;
siccis omnia nam dura deus proposuit, neque
mordaces aliter diffugiunt sollicitudines.

i pisze na tablicy wiersz Asklepiadejski większy (versus Asclepiadeus maior):

i podaje, że wiersz ten powtórzony cztery razy tworzy zwrotkę Asklepiadejską większą czyli piątą.

6. Zwrotkę Safícką mniejszą (M. Sapphicum minus). Uczeń F. recytuje carm. II. 16:

Otium divos rogat in patenti
prensus Aagaeo, simul atra nubes
condidit lunam neque certa fulgent
sidera nautis i t. d.,

pisze na tablicy trzy razy wiersz Saficki mniejszy (Versus Sapphicus minor) a na czwartem miejscu wiersz Adonijski (Versus Adonius):

⏑ – ⏑ – ⏑ ⏑ – ⏑ – ⏑ ⏑
⏑ – ⏑ – ⏑ ⏑ – ⏑ – ⏑ ⏑
⏑ – ⏑ – ⏑ ⏑ – ⏑ – ⏑ ⏑
– ⏑ ⏑ – ⏑ ⏑

i podaje definicyę zwrotki Safickiej mniejszej.

Przechodząc do nowej zwrotki stwierdzimy po raz siódmy, że Horacy wziął ją od poety greckiego Alceusa (*Ἀλκαῖος*), skąd zwrotka ta nazywa się Alcejską (Metrum Alcaicum). Zwrotka Alcejska podobnie jak zwrotka Asklepiadejska trzecia jest czterowierszowa zbudowana z trzech gatunków wierszy (*μέτρον τρίκωλον τετράστιχον*):

a
a
b
c

Nazwy wierszy łatwo spamiętać, bo wszystkie nazywają się Alcejskimi, różnica zaś gatunkowa (differentia specifica, *διαφορὰ εἰδοποιός*) wyraża się ilością zgłosek wchodzących w skład wiersza, a więc wiersz pierwszy *a* nazywa się wierszem Alcejskim jedynastozgłoskowym (Versus Alcaicus hendecasyllabus), bo zawiera jedynaście zgłosek, wiersz drugi *b* wierszem Alcejskim dziewięciozgłoskowym (v. Alcaicus enneasyllabus), trzeci *c* nazywa się wierszem Alcejskim dziesięciozgłoskowym (v. Alcaicus decasyllabus). Poznajmy je bliżej zaczynając naturalnie od wiersza tego, który jest pierwszy, t. j. od jedynastozgłoskowego.

Czy mieliśmy już kiedy wiersz jaki jedynastozgłoskowy? Uczeń G. odpowiada:

„Mieliśmy wiersz Saficki mniejszy, t. j. pentapodyę logaedyczną z daktylem w środku“ i pisze na tablicy:

⏑ – | – ⏑ | – ‖ ⏑ ⏑ | – ⏑ | – ⏑

Otóż i wiersz Alcejski jedynastozgłoskowy jest także pentapodyą logaedyczną z daktylem w środku, ale różni się od wiersza Safickiego mniejszego w następujących trzech punktach: 1. Wiersz Alcejski jedynastozgłoskowy jest pentapodyą logaedyczną katalektyczną, to znaczy, że w ostatniej stopie brakuje mu tezy; uczeń pisze na tablicy pod powyższym wzorem wiersza Safickiego mniejszego dla spamiętania tych trzech różnic jeszcze raz pentapodyę akatalektyczną opuszczając cezurę:

–́ ⏑ | –́ – | –́ ‖ ⏑ ⏑ | –́ ⏑ | –́ ⏓

–́ ⏑ | –́ – | –́ ⏑ ⏑ | –́ ⏑ | –́ ⏓

Przez opuszczenie ostatniej zgłoski przybierze wiersz ten następującą formę:

–́ ⏑ | –́ – | –́ ⏑ ⏑ | –́ ⏑ | –́

a ponieważ ostatnia zgłoska w wierszu jest obojętna (anceps), przeto będzie mieć taką formę:

–́ ⏑ | –́ – | –́ ⏑ ⏑ | –́ ⏑ | ⏓́.

Nie trudno przekonać się, że taka pentapodya katalektyczna jest dziesięciozgłoskowa. Ponieważ zaś wiersz ten Alcejski jest jedynastozgłoskowy, więc ten ubytek jednej zgłoski na końcu jest wynagrodzony dodatkiem zgłoski nadliczbowej na początku, która się nazywa „odbitką“ (*ἀνάκρουσις*, anacrusis). Odbitka ta jest także zgłoską obojętną:

⏓ | –́ ⏑ | –́ – | –́ ⏑ ⏑ | –́ ⏑ | ⏓́.

To jest ta druga różnica, o której powyżej wspomnieliśmy. W ten sposób wiersz Alcejski jedynastozgłoskowy określimy dokładnie jako „pentapodyę logaedyczną katalektyczną z odbitką“ (pentapodia catalectica cum anacrusi).

Ale jest jeszcze trzecia różnica pomiędzy wierszem Safickim mniejszym a wierszem Alcejskim jedynastozgłoskowym. W wierszu Safickim mniejszym mamy cezurę w środkowej stopie po arsie t. zw. *τομὴ πενθημιμερής*, caesura semiquinaria:

–́ ⏑ | –́ – | –́ ‖ ⏑ ⏑ | –́ ⏑ | –́ ⏓

rzadziej cezurę: *τ. κατὰ τρίτον τροχαῖον:*

– ⏑ | – – | –́ ⏑ ‖ ⏑ | –́ ⏑ | –́ ⏓.

Przeciwnie wiersz Alcejski jedynastozgłoskowy ma u Horacego prawie bez wyjątku przed daktylem dyerezę:

–́ ⏑ | –́ – | –́ ‖ ⏑ ⏑ | –́ ⏑ | –́ ⏓ w. Saficki mniejszy.

⏓ | –́ ⏑ | –́ – ‖ –́ ⏑ ⏑ | –́ ⏑ | ⏓́ w. Alcejski jedynastozgłoskowy.

W ten sposób wiersz ten dzieli się na dwa szeregi (κῶλα); szereg lewy jest dypodyą trochaiczną, a ponieważ wiersze trochaiczne i jambiczne mierzą się nie stopami, lecz dypodyami, więc jest to monometer trochaiczny z odbitką. Jako szereg pięciozgłoskowy odpowiada w metryce polskiej wierszowi pięciozgłoskowemu:

⏑ – ⏑ – ⏑

(Jedno dziewczątko)
Dziewczątko małe
Chowało sobie
Gołąbki białe. (Lenartowicz).

Drugi szereg prawy to znany już wiersz Ferekratejski pierwszy: ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏓.

Uczeń K. odpowiada: Wiersz Ferekratejski pierwszy jest to trypodya logaedyczna katalektyczna z daktylem na pierwszem miejscu.

Do wiersza Alcejskiego jedynastozgłoskowego podobny jest w literaturze polskiej wiersz jedynastozgłoskowy, używany we wszystkich trzech działach poezyi, opowiadającej, zwłaszcza w powieści poetycznej (Wiesław, Konrad Wallenrod, Grażyna), lirycznej i dramatycznej, którego wzór jest następujący:

⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ‖ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑
⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ‖ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑ ⏑.

A gdybyś z podłej przed losem bojaźni
Stłumił tę iskrę, co w duszy ci płonie,
Nie ręka śmierci, ale piętno kaźni
Jak robak stoczy twe wywiędłe skronie!
W przepaści serca pieśni twe wstrzymane
Zeżrą ci serce, jak jady rozlane,
I choć żyć będziesz pośród żywych ludzi,
Choć nieść otwarte przed słońcem powieki,
Zaprawdęś umarł, tyś umarł na wieki!
Już imię twoje nigdy się nie zbudzi.
Z. Krasiński.

Jak z tego przykładu widać, wiersz jedynastozgłoskowy polski ma średniówkę w środku i dzieli się podobnie jak wiersz Alcejski na dwa szeregi, pięcio- i sześciozgłoskowy.

Na trzeciem miejscu zwrotki Alcejskiej stoi tetrapodya trochaiczna czyli dymeter trochaiczny z odbitką:

⏓ | –́ ⏑ – – | –́ ⏑ – ⏓.

Ponieważ ma dziewięć zgłosek, więc nazywa się wierszem Alcejskim dziewięciozgłoskowym (Versus Alcaicus enneasyllabus). Na czwartem miejscu jest wiersz Alcejski dziesięciozgłoskowy. Jestto tetrapodya logaedyczna z dwoma daktylami na pierwszem i drugiem miejscu:

–́ ⏑⏑ | –́ ⏑⏑ | –́ ⏑ | –́ ⏓.

Cała zatem zwrotka Alcejska przedstawia się w następujący sposób:

⏓ | –́ ⏑ | –́ – ‖ –́ ⏑⏑ | –́ ⏑ | –́⏓
⏓ | –́ ⏑ | –́ – ‖ –́ ⏑⏑ | –́ ⏑ | –́⏓
⏓ | –́ ⏑ | –́ – | –́ ⏑ | –́ ⏓
–́ ⏑⏑ | –́ ⏑⏑ | –́ ⏑ | –́ ⏓.

Nauczyciel czyta powoli:

Quid dedicatum poscit Apollinem
vates? quid orat de patera novum
fundens liquorem? Non opimae
Sardiniae segetes feraces,

non aestuosae grata Calabriae
armenta, non aurum aut ebur Indicum,
non rura, quae Liris quieta
mordet aqua taciturnus amnis.

Premant Calenam falce, quibus dedit
Fortuna, vitem, dives ut aureis
mercator exsiccet culullis
vina Syra reparata merce,

dis carus ipsis, quippe ter et quater
anno revisens aequor Atlanticum
impune. Me pascunt olivae,
me cichorea levesque malvae.

Frui paratis et valido mihi,
Latoe, dones et — precor — integra
cum mente nec turpem senectam
degere nec cithara carentem.

Następnie czytają uczniowie po kolei, który się zgłosi, po jednej zwrotce, w końcu i tacy, którzy nie ufając swym siłom wolą się przysłuchiwać skandowaniu drugich.

Poznawszy w ten sposób formę tej ody przystąpmy do poznania jej treści. Uczeń L. czyta pierwsze zdanie:

Quid dedicatum poscit Apollinem
vates? quid orat de patera novum
fundens liquorem?"

i tłómaczy: „O cóż prosi wieszcz poświęconego Apollina? o co błaga lejąc z czary nowy płyn?" — Nauczyciel: Co znaczy „poświęconego Apollina?" Jestto wyrażenie skrócone, rodzaj metonimii zamiast „templo Apollini (lub Apollinis) dedicato" = „po poświęceniu świątyni", Rzymianie bowiem mówili: templum (aedes) deo lub dei dedicare, albo krótko deum dedicare n. p. aedes Castori et Polluci d., simulacrum Jovis, Cocordiam d. Cic. Tak też trzeba poprawić tłómaczenie: „O cóż prosi wieszcz Apollina po poświęceniu mu świątyni?" Mówi tu poeta o świątyni Apollina, którą Oktawian August wybudował w r. 28 przed Chr. na Palatynie na pamiątkę zwycięstwa pod Akcyum. Ponieważ ta oda tak ściśle łączy się z tym faktem historycznym, cóż stąd możemy i musimy wnioskować o czasie powstanie tej ody?

U. „Stąd wnioskować musimy, że Horacy napisał tę odę w r. 28 przed Chr.".

Co znaczy „nowy płyn"? Nowy płyn znaczy tegoroczne wino. Więc całe zdanie należy przetłómaczyć: „O cóż prosi wieszcz Apollina po poświęceniu mu świątyni? o co go błaga lejąc z czary tegoroczne wino?"

Uczeń M. czyta drugie zdanie:

Non opimae
Sardiniae segetes feraces,
non aestuosae grata Calabriae
armenta, non aurum aut ebur Indicum,
non rura, quae Liris quieta
mordet aqua, taciturnus amnis.

Ponieważ to zdanie jest eliptyczne, nie ma bowiem ani podmiotu ani orzeczenia, przeto należy uzupełnić brakujące części z poprzedzającego zdania i uporządkować wyrazy według praw mowy niewiązanej rytmem. Uczeń przeprowadza to w następujący sposób: „<Vates orat Apollinem> non segetes feraces Sar-

diniae opimae, non armenta grata Calabriae aestuosae, non aurum aut ebur Indicum, non rura, quae Liris, taciturnus amnis, quietā aquā mordet" i tłómaczy:

„<Wieszcz nie prosi Apollina> ani o bujne zasiewy żyznej Sardynii, ani o piękne trzody skwarnej Kalabryi, ani o złoto i kość słoniową z Indyj, ani o łany, które Lirys, cicha rzeka, spokojną obmywa falą".

Sardynia słynęła z urodzajów i dostarczała Rzymowi zboża. Które kraje oprócz Sardynii dostarczały zboża Rzymianom? U. Oprócz Sardynii dostarczały Rzymianom zboża Sycylia, Afryka i Egipt. Czy była już gdzie wzmianka u Horacego o którym kraju? U. Była mowa w I. księdze 1 odzie carm. I, 1, 9:

illum, si proprio condidit horreo,
quidquid de Lybicis verritur horreis.

Azya dostarczała Rzymianom złota, kości słoniowej (non aurum aut ebur Indicum), perfum, olejków wonnych i kadzideł, południowa Italia obfitowała w urodzajne winnice i pola, i piękne stada bydła i koni. Na południową bowiem Italię wskazuje rzeka Liris, obecnie Garigliano, w Latium na granicy Kampanii. Uczeń M. czyta następujące dwie zwrotki:

Premant Calenam falce, quibus dedit
Fortuna, vitem, dives ut aureis
mercator exsiccet cululis
vina Syra reparata merce,
dis carus ipsis, quippe ter et quater
anno revisens aequor Atlanticum
impune. Me pascunt olivae,
me cichorea levesque malvae.

i porządkuje wyrazy: Premant Calenam vitem falce, quibus Fortuna dedit, ut dives mercator vina reperata merce Syrā aureis cululis exsiccet, dis ipsis carus, quippe aequor Atlanticum ter et quater impune revisens.

Nieznane wyrazy i zwroty: premere cisnąć, przyciskać, jako wyraz techniczny w sztuce ogrodniczej znaczy obcinać nożem ogrodniczym (falce: od falx, falcis f. sierp) pędy szkodliwe; Calēnus, a, um od Calēs, ium, teraz Calvi, miejscowość w Kampanii, słynąca z uprawy wina: Calēna vitis kaleński krzew winny. Syrus, a, um i Syrius, syryjski = azyatycki; Syra merx towary sprowadzane z Azyi; reparare nabyć; cululus, i, m. zdrobniałe

od *κύλιξ*: kielich wyrabiany właściwie z gliny, ale tu złoty, aureus; exsiccare od siccus suchy, więc: wysuszać, exsiccare vina aureis cululis: spijać wino ze złotych puharów; pascere paść, żywić; cichorēum, i, n. (z gr. *κιχόρειον, κιχώριον* i *κιχόριον*, skąd pol. cykorya), po łać. intubus i intubum, i; cichorēa levesque malvae, sałata i lekko strawne malwy były zwykłem pożywieniem ludzi uboższych.

Uczeń tłómaczy: „Niech obcinają nożem kaleński krzew winny ci, którym Fortuna go dała, by kupiec bogaty ze złotych puharów spijał wina nabyte za syryjskie towary, ten ulubieniec samych bogów, skoro trzy i cztery razy w roku bezkarnie zwiedza morze atlantyckie. Mnie żywią oliwki, sałata i lekkie malwy".

Co tu znaczy „morze atlantyckie"? Czy kupiec italski jadący po towary syryjskie, t. j. azyatyckie, przebywał morze atlantyckie? U. Tu „morze atlantyckie" użył poeta zamiast ogólnej nazwy „morza", jak zwykle, n. p. carm. II. 16:

Otium divos rogat in patenti
prensus Aegaeo... lub carm. I, 1.
ut trabe Cypria
Myrtoum pavidus nanta secet mare.

Przejdźmy do ostatniego zdania. Uczeń N. czyta:

Frui paratis et valido mihi,
Latoe, dones et — precor — integra
cum mente nec turpem senectam
degere nec cithara carentem.

Lātōus i Lātōïus *(Λητώϊος)* przydomek Apollina = syn Latony, *Λητοῦς (καὶ Διὸς) υἱός* Hom. Il. I, 9 i:
Ἀπόλλωνι ἄνακτι, τὴν ἠύκομος τέκε Λητώ Il. I, 35.
turpis, e, szpetny, non turpis nieszpetny = piękny; turpis senecta szpetna starość, gdy starzec pod względem fizycznym lub umysłowym jest niedołężnym, gdy n. p. jest sparaliżowany, ogłuchnie, ociemnieje, straci pamięć i t. d.
cithăra, ae, f. (gr. *κιθάρα* por. pol. gitara i cytra) instrument muzyczny o czterech strunach, lutnia, instrument towarzyszący pieśni, stąd przenośnie pieśń sama, twórczość poetyczna, natchnienie = senecta non citharā carens starość niepozbawiona lutni, = twórczości, natchnienia poetycznego.

Uczeń porządkuje wyrazy: „Latoe, dones, precor, et valido mihi paratis frui et integra cum mente degere senectam nec tur-

pem nec citharā carentem“ i tłómaczy: „Synu Latony, daj mi, proszę cię, zdrowo (= przy czerstwem zdrowiu fizycznem) używać tego, co posiadam (paratis) i w pełni sił umysłowych (integra cum mente) przepędzić starość i piękną i nie pozbawioną lutni“. O cóż więc prosi Horacy Apollina? 1. O zadowolenie wewnętrzne z tego, co posiada: frui paratis, a więc o szczęście pewniejsze i trwalsze, niż ci, którzy proszą o bujne zasiewy — segetes feraces —, lub o piękne stada bydła — grata armenta aestuosae Calabriae —, lub o złoto i kość słoniową i towary pochodzące z Azyi — aurum aut ebur Indicum i Syra merx — ani o urodzaje w winnicy — premant Calenam falce, quibus dedit Fortuna, vitem —, co wszystko razem wzięte nie daje rzetelnego i prawdziwego szczęścia. Myśl tę obszerniej rozwija poeta Carm. IV. 9. 45:

Non possidentem multa vocaveris
recte beatum; rectius occupat
nomen beati, qui deorum
muneribus sapienter uti
duramque callet pauperiem pati.

Por. Cic. Suis rebus contentum esse hae maximae certissimaeque sunt divitiae. J. Kochanowski: „Ten pan zdaniem mojem,
Co przestał na swojem“.
Nareszcie a contrario Fr. Karpiński, który nigdy nie był zadowolony.

Zresztą przy tej sposobności godzi się zapytać, co też Horacy posiadał w chwili, kiedy tę odę pisał. A więc w Rzymie posiadał własny dom administrowany przez trzech niewolników (Sat. I, 6, 114). Od Mecenasa otrzymał w darze posiadłość ziemską Sabinum niedaleko Tibur, gdzie trzymał ekonoma (vilicus) a oprócz niewolników i niewolnic do posług domowych także ośmiu niewolników do pracy w polu. Ta posiadłość zapewniała mu choć może skromne, ale z pewnością dostatnie utrzymanie, tak że mógł porzucić zajęcie pisarskie u kwestora (scriba quaestorius), jakbyśmy się w naszych stosunkach wyrazili, służbę przy urzędzie podatkowym. To też choć z jednej strony nie może tu być mowy u Horacego o przykrem ubóstwie (dura pauperies), to z drugiej strony należy stwierdzić w tej prośbie bardzo szlachetny i niezwykły rys charakteru poety, że mając zapewnione życie bez trosk o chleb powszedni i wygody, do jakich się był

przywyczaił w skromnym domu rodzicielskim, nie pragnie nic więcej, nie wzdycha do tego przepychu, do tego zbytku i bogactw, jakie zapewne widział na dworze Mecenasa i bardzo wielu bogatych Rzymian.

2. Na drugiem miejscu prosi o zdrowie fizyczne i umysłowe (valido mihi et integra cum mente).

O zdrowiu zaczynamy zwykle myśleć i cenić je wtedy, kiedy się psuć poczyna, kiedy odczuwamy jego brak. Por. J. Kochanowskiego pieśń „do zdrowia“, (naśladowaną a po części tłómaczoną z greckiego):

„Szlachetne zdrowie,
Nikt się nie dowie,
Jako smakujesz,
Aż się zepsujesz“

i początek Pana Tadeusza:

„Litwo, ojczyzno moja, ty jesteś jak zdrowie;
Ile cię cenić trzeba, ten tylko się dowie,
Kto cię stracił“.

Czy Horacy już stracił zdrowie, kiedy tę odę pisał, tego nie wiemy; żył jeszcze potem lat 20. Że jednak przebył jaką chorobę i mógł umieć cenić zdrowie, to bardzo prawdopodobne.

3. Nareszcie prosi Horacy Apollina o piękną starość niepozbawioną fantazyi twórczej (nec turpem senectam degere nec cithara carentem).

O starości zaczynamy myśleć wtedy, kiedy się do nas zbliża. Ile też lat miał Horacy, kiedy tę odę pisał? Czy można to obliczyć? U. „Można, jeżeli się wie, kiedy tę odę napisał. Ponieważ zaś wiemy, że odę tę napisał w 28. roku, a urodził się w 65. przed Chr., przeto miał lat 37“. Był zatem już w drugiej połowie wieku męskiego i mógł już nieraz myśleć o starości.

Jakiż tedy tytuł moglibyśmy dać tej odzie poznawszy jej treść i myśli w niej zawarte? U. Tej odzie możemy dać tytuł: „Modlitwa do Apollina“, bo wszystkie myśli grupują się i wiążą ściśle z modlitwą poety do Apollina wypowiedzianą w ostatniej zwrotce“. A czy przypomina sobie kto jaką modlitwę do Apollina z Homera. Kilku uczniów zgłasza się, z których jeden wygłasza modlitwę Chryzesa z I. pieśni Iliady w. 36:

Κλῦθι μευ, ἀργυρότοξ', ὃς Χρύσην ἀμφιβέβηκας
Κίλλαν τε ζαθέην, Τενέδοιό τε ἶφι ἀνάσσεις,

Σμινθεῦ, εἴ ποτέ τοι χαρίεντ' ἐπὶ νηὸν ἔρεψα,
ἢ εἰ δή ποτέ τοι κατὰ πίονα μηρί' ἔκηα
ταύρων ἠδ' αἰγῶν, τόδε μοι κρήηνον ἐέλδωρ·
τίσαιεν Δαναοὶ ἐμὰ δάκρυα σοῖσι βέλεσσιν.

i tłómaczy: „Wysłuchaj mię, srebrnołuki, który Chryzę otaczasz opieką i Killę świętą i na Tenedos potężnie panujesz, Smintyjczyku, jeżeli ci kiedy miłą wybudowałem świątynię lub jeżeli ci kiedy tłuste spaliłem uda wołów i kóz, to następujące spełnij mi życzenie: niech odpokutują Danaowie moje łzy twojemi strzałami".

Porównajmy te dwie modlitwy. Gdzież u Horacego jest inwokacya Apollina? Uczeń odpowiada: „Latoe". A inwokacya u Homera? U. *„ἀργυρότοξ', ὃς Χρύσην ἀμφιβέβηκας Κίλλαν τε ζαθέην, Τενέδοιό τε ἶφι ἀνάσσεις, Σμινθεῦ"*. A prośba u Horacego? U. „dones, precor". U Homera? U. *„τόδε μοι κρήηνον ἐέλδωρ"*. Przedmiot prośby u Horacego? U. „frui paratis et valido mihi et integra cum mente nec turpem senectam degere nec cithara carentem". U Homera? U. *„τίσαιεν Δαναοὶ ἐμὰ δάκρυα σοῖσι βέλεσσιν"*. Co tam jeszcze jest w modlitwie Chryzesa? U. „Chryzes chcąc zjednać sobie przychylność i życzliwość Apollina powołuje się na cześć mu tylekrotnie oddawaną przez wybudowanie świątyni i składanie ofiar: *εἴ ποτέ τοι χαρίεντ' ἐπὶ νηὸν ἔρεψα ,ἢ εἰ δή ποτέ τοι κατὰ πίονα μηρί' ἔκηα ταύρων ἠδ' αἰγῶν"*. Czy jest coś podobnego w modlitwie Horacego? U. „Nie ma". Dla czego? U. nie umie na to odpowiedzieć. Kiedyż to Horacy wygłasza tę modlitwę, wśród jakich okoliczności? Przeczytaj pierwszą zwrotkę tej ody! U. czyta: „Quid dedicatum poscit Apollinem vates? quid orat de patera novum fundens liquorem? A więc? U. August właśnie w tym dniu poświęcił Apollinowi nową świątynię, a Horacy spełnia na cześć jego libacyę, więc też nie potrzebuje mu tego, podobnie jak Chryzes, dopiero przypominać w modlitwie, bo wierzy, że Apollo jest tam obecny i cieszy się z czci oddawanej mu przez Rzymian. A czy Apollo miał jeszcze jaki szczególniejszy i głębszy powód do życzliwości dla Rzymian? Oto miał ten powód, że przez poświęcenie mu świątyni na Palatynie kult jego został rozszerzony także na państwo rzymskie. Dotąd bowiem był czczony tylko przez Greków, dla Rzymian był bogiem obcym — deus peregrinus, — odtąd zaś został zaliczony pomiędzy bogów czczonych także przez Rzymian dii

novensides w przeciwstawieniu do bogów ojczystych di patrii, zwanych di indigetetes jak: Janus, Juppiter, Juno, Mars, Quirinus, Vesta, Penates, Lares, Genius, Consus, Ops i t. d. A skąd się to wzięło, że August wybudował świątynię Apollinowi i w ten sposób starał się rozszerzyć cześć jego w państwie rzymskiem? Oto wynikało to z jego dążności reformatorskich celem podniesienia społeczeństwa rzymskiego z upadku moralnego i religijnego, w jaki było popadło w pierwszym wieku przed Chr. wskutek ciągłych wojen domowych i owych znanych wstrząśnień politycznych, jakie poprzedziły powstanie cesarstwa rzymskiego. August bowiem wychodząc z tej zasady, że społeczeństwo zdrowe pod względem moralnym i religijnym jest najpewniejszą rękojmią potęgi państwa, starał się wszelkimi sposobami o podniesienie społeczeństwa rzymskiego z upadku, odnawiał dawne świątynie, budował nowe, kolegiom kapłańskim dawnym przywracał świetność i powagę osobistym współudziałem, tworzył nowe i w ten sposób zapewnił państwu rzymskiemu, które już w I. wieku przed Chr. okazywało wszystkie symptomaty rychłego upadku, jeszcze blisko pięćsetletnie istnienie (do r. 476 po Chr.). Historya bowiem, która jest i powinna być magistra vitae, uczy nas, że zawsze przed upadkiem politycznym państw i narodów pojawia się upadek moralny i religijny społeczeństwa. „Discite iustitiam moniti et non temnere divos!“ Verg. *Dr. W. Wróbel.*

WRAŻENIA I WSPOMNIENIA.

(KARTKI Z PODRÓŻY).

Wstęp.

Jeżeli podróżowanie może się stać przyzwyczajeniem, które ma swoje źródło w żądzy nowych wrażeń, potęgującej się z czasem aż do nałogu, to ja mam na swe usprawiedliwienie nie tyle upodobanie w nowych wrażeniach, ile cel wytknięty moich podróży. Albo zwiedzam muzea i szkoły albo biorę udział w zjaz-

dach towarzyszy zawodowych, a co widzę i słyszę obok tego, to materyał przygodny.

Umysł swobodny, wolny od codziennego chodzenia tam i napowrót po utartym deptaku zawodowych zajęć, wolny od pracy w kołowrocie szarej powszedniości, posiada większą wrażliwość, uderza go i przenika głębiej to, co się od tej powszedniości różni, i w tem znajduje nietylko pouczenie, ale także rozrywkę i przyjemność. Otóż i w tym roku, korzystając z przyzwolonych mi chwil wypoczynku, puściłem się w drogę, by połączyć pożytek z przyjemnością.

Pomijam szybki przelot przez kraj ojczysty a zatrzymuję się dopiero na chwilę w Boguminie, gdzie stanąłem 21. września po południu a mając sporo czasu aż do odejścia pruskiego pociągu, mogłem się przejść po ulicach miasta. I tu pierwsze a pod względem narodowym dodatnie odebrałem wrażenie; polski język przeważa na ulicy i w gospodach, które obok niemieckich mają często polskie napisy, po polsku można się też porozumieć ze służbą kolejową, a odźwierny na dworcu sprzedaje także krakowskie dzienniki.

Miasto samo, choć wcale niewielkie, połączone z dworcem kolejowym kolejką, po której przebiega wagonik, poruszany parą. Jużto ułatwienie komunikacyi począwszy od Krakowa musi uderzyć i zastanowić każdego Lwowianina, któremu obce są tego rodzaju zabiegi o rozszerzenie i ułatwienie miejskiej lokomocyi. U nas we Lwowie uważa się tramwaj przeważnie jeszcze za zbytek, za ułatwienie przechadzki po oddalonych ogrodach, a nie za arteryę komunikacyjną, która ruch ułatwia, miasto ożywia, dalsze dzielnice zbliża i przyczynia się tem do podniesienia ekonomicznego stanu i wielkomiejskiego charakteru stolicy... U nas inaczej, inaczej...

Zbliżyła się wreszcie chwila odjazdu i rychło zatoczył się pociąg na odwieczną dziedzinę Piastów, zagrabioną przez niemieckich zaborców. W polach, o ile jeszcze niesprawione po letnich żniwach, ruch wielki: kopanie buraków i ziemniaków. Pociąg pomyka po płowo-szarawej płaszczyźnie, umajonej gdzieniegdzie kępkami sośniny i upstrzonej fabrykami, z których buchają kłęby szarego, gryzącego dymu. Po kilkugodzinnej pośpiesznej jeździe, przerwanej nielicznymi przestankami po większych miastach śląskich, staję wreszcie późnym wieczorem w Wrocławiu.

I. Wrocław.

Podróżującym śmiem na tem miejscu zalecić, aby stawali w hotelach ile możności blizko kolejowych dworców. Pomijam już wzgląd oszczędnościowy, że nie potrzeba opłacać dojazdu fiakrem, ale, co ważniejsza, ma się łatwość dostania się tramwajami do wszystkich punktów miasta i ogromne ułatwienie w oryentowaniu się. Lokomocya tramwajem jest w Niemczech niesłychanie tania; przejażdżka kilkukilometrowa kosztuje 10 feników =12 h, a społeczeństwo na wskróś demokratyczne nie zna różnicy klas wozowych. Co prawda junkrzy jeżdżą powozami. W Wrocławiu stanąłem w hotelu du Nord, blizko dworca. Można zresztą w Niemczech w każdym stanąć hotelu bez obawy pluskiew i bezczelnych nagabywań faktorów hotelowych. Hotele i w ogólności życie w Niemczech w ciągu ostatnich dwu lat znacznie podrożało; wydawałem tym razem około 3 M =3 K 60 h dziennie więcej, niż przed czterema i dwoma laty, nie żyjąc lepiej.

Nie będę opisywał Wrocławia ani opowiadał dziejów tego Piastowskiego miasta, które liczy dzisiaj około 400.000 mieszkańców, zajmujących się przemysłem i handlem. Pobyt mój przypadł na Nowy Rok żydowski. Doznałem wrażenia, że znajduję się w galicyjskiem mieście, przechadzając się po ulicach trochę wyludnionych skutkiem zastoju w handlu, spowodowanego wspomnianem świętem; sklepy przeważnie pozamykane, story pospuszczane, ludność żydowska, postrojona odświętnie, spieszy z książką do modlenia w ręku do domów modlitwy a po nabożeństwie krzepi się w jadłodajniach — jak u nas — skromnym posiłkiem.

Z pomiędzy znaczniejszych budowli zwraca na siebie uwagę przybysza przedewszystkiem ratusz. Wspaniały gmach gotycki chociaż nie jednolity, lecz mimoto zachwyca pięknością rozmaitych sklepień, wykuszów, wież i wieżyczek, które są niejako śladami ewolucyi, jaką przeszedł świecki gotyk od 14. do 16. stulecia. Ratusz ten świadczy o sędziwym wieku wrocławskiego patrycyatu miejskiego, który — pochodzenia niemieckiego — pospołu ze zniemczonymi dworami Piastów przyczynił się do wynarodowienia ludu, budzącego się dopiero dziś po długich wiekach do świadomości swego polskiego pochodzenia. Na ulicach miasta wszechwładnie niemiecki panuje język, choć, jak w ogóle w miastach wschodnich i środkowych Niemiec i o polski język nietrudno.

Otoczyli Wrocławianie swój ratusz posągami swoich panujących; wystawili pomniki Fryderykowi II. i Fryderykowi Wilhelmowi III. Stara to taktyka niemiecka: przyzwyczajać podbitych do siebie przez stawianie posągów swych sławnych ludzi w kraju zabranym. To też roi się od pruskich pomników po całej przez krzyżactwo zabranej ziemi a są one podobne do siebie wszystkie i uniformowo-banalne.

Chlubny wyjątek stanowi prześliczny posąg marszałka Blüchera, modelowany przez Raucha, któremu i my Polacy zawdzięczamy jeden z najpiękniejszych pomników w Polsce.

Pominę niezbędny w miastach państw wojskowych plac musztry i położone przy nim gmachy, choć do nich należy i królewski pałac, wystawiony w koszarowo-pruskim stylu pseudogreckim. Przy tymże placu znajduje się także Muzeum przemysłowe i archeologiczne, mieszczące w sobie także cenne starożytności śląskie, jak naczynia, ozdoby, broń, narzędzia, ołtarze itp.

Mijam piękny budynek rządowy i pomnik cesarza Wilhelma I. w przyjętym w Niemczech stylu, a zatrzymuję się dopiero w Muzeum sztuk pięknych. Budynek to piękny, otoczony murawą, grzędami kwiatów i kępkami ozdobnych krzaków, o szlachetnym portyku, polichromicznym fryzie i wysokiej kopule szklanej nad wspaniałą klatką schodową. Na dole, pomieszczone są w jednych salach gipsowe odlewy, w drugich bogate zbiory miedziorytów i rysunków, pomiędzy nimi rysunki Ludwika Richtera, którego stuletnia rocznica urodzenia przypadała na 28. września. Na piętrze pomieszczony zbiór obrazów. Wśród nich spotykamy się z „Bitwą pod Orszą“ nieznanego pędzla, pomnikiem naszego zwycięstwa nad Moskwą. Obraz stary, bardzo skromnej artystycznej wartości. Natomiast artystycznymi skarbami nazwać się godzi Böcklina „Świątynię Heraklesa“, „Napad piratów“ i „Lutnistkę“. Herakles na tym obrazie to Herakles Monoikos, posąg samotny na skalistej, trochę tylko zagajonej wyniosłości, sterczącej nad morzem — dzisiejsze Monaco. Napad piratów przedstawia pożogę nadmorkiego zamczyska, z którego wynoszą zbóje zdobycz żywą — panią domu — i martwą — złoto i srebro. Do skarbów zaliczyć należy także płótna Gabryela Maxa, pełne mistycznego nastroju, przedewszystkiem Matkę Bolesną (Dolorosa). Znakomity ten malarz tworzy dzieła, z któremi łączymy zazwyczaj znaczenie bardzo świeckie, a przecież pod jego pędzlem uduchowione, jak dyp-

tyk Wenus i Amor, albo Tannhäuser. Nie brak w Muzeum naturalnie Lenbachowskiego Bismarcka i innych arcylojalnych prusko-patryotycznych portretów.

Żegnam wreszcie Muzeum, i szeroką świdnicką ulicą minąwszy fosę miejską, piękne plantacye wałowe i rynek, podążam do Uniwersytetu, położonego na lewym brzegu Odry. Gmach to pojezuicki z wszelkiemi cechami barokowego budownictwa pierwszej połowy 18. wieku, bogaty ozdobami zewnątrz i wewnątrz. Uniwersytet sam dopiero w r. 1811. przeniesiony z Frankfurtu, dla nas do niedawna bardzo ważny, gdyż dawał wielkopolskiej młodzieży wyższe wykształcenie. Dzisiaj młodzież ta, na polskich obszarach szykanowana przez pruskie władze, udaje się przeważnie do Berlina, gdzie unika ustawicznych udręczeń.

Obok Uniwersytetu wznosi się kościół św. Macieja, pierwotnie do niego jako jezuickiego kolegium należący, dalej katolickie gimnazyum św. Macieja, kościół gimnazyalny, wreszcie kościół św. Wincentego a w nim pomnik Henryka II., bohatera z pod Lignicy.

Idąc brzegiem Odry pod górę, dochodzimy do mostu wiodącego na ostrów t. z. piaskowy, na którym wznosi się kościół Panny Maryi „na Piasku“ (Sandkirche), ogromny, wspaniały, wzniesiony w drugiej połowie XIV. wieku. Nad zakrystyą znajduje się stara rzeźba z 12. wieku, przedstawiająca założenie dawniejszego kościoła przez rodzinę Własłów.

Drugim mostkiem, przyozdobionym posągami św. Jana i św. Jadwigi, dostajemy się na prawy brzeg Odry, na którym wznoszą się tuż obok siebie aż trzy kościoły — św. Piotra i Pawła, św. Krzyża i św. Marcina — a nadto gotycka katedra św. Jana. Początek budowy sięga 14. wieku, dokończona w 14., kaplice dolepiane w ciągu wieków późniejszych, najpóźniejsza w r. 1727. Po pożarze z dawnych 4-ech wież odnowiono tylko dwie. Z polskich pamiątek prócz sarkofagu biskupa Przecława, który umarł w r. 1376. nic tu nie ma. Zresztą kościół bogaty w obrazy, posągi, pomniki, paramenty kościelne. Skarbiec — również bardzo bogaty — mieści się na piętrze a zawiera także polskie pamiątki, między innemi rękę św. Czesława, zawartą w relikwiarzu srebrnym kształtu ramienia i ręki, trzymającej granat (pocisk); są tam ołtarzyki polowe króla Jana i t. p. Pięknych monstrancyi i kielichów, drogich krzyżów biskupich wielka tu mnogość. Do najwięk-

szych skarbów zaliczyć wypada „Madonnę pośród jodeł“ Łukasza Cranacha mld., przechowywaną również w skarbcu a pokazywaną obcym z wielkim pietyzmem.

Oprócz wymienionych kościołów posiada Wrocław jeszcze wiele innych, że wspomnę tylko o dominikańskim kościele św. Wojciecha, a w nim o bogatej kaplicy św. Czesława i jego sarkofagu.

Jak wszędzie, tak i w Wrocławiu zniesiono dawniejsze obwarowania a splantowane wały przemieniono na spacery. Utrzymują je tu we wzorowym porządku, hojność zaś jednego z obywateli, niejakiego Liebicha, przyozdobiła część pozostałego wału terasą, wieżą i — nieuniknioną kawiarnią, w której szynkują przeważnie piwo. Zresztą ogólny wygląd Wrocławia mało historyczny, nie wiele tu zabytków przeszłości, a te co pozostały, ukryte pomiędzy budowlami nowożytnemi, które służą dzisiejszej potrzebie, aktualnym celom. Duże to domy, wspaniałe sklepy, ogromne koszary wojskowe, wszystko jak w Wiedniu, Frankfurcie, Berlinie, codzienne, zwyczajne, banalne, bez własnej cechy i bez indywidualnego charakteru. Przemysł ogromnie rozwinięty i handel ożywiony dba tylko o dzisiaj, nie pyta o jutro; rachunek dnia wczorajszego ręką fabrykanta i kupca zamknięty i przekreślony.

Bez żalu przeto opuściłem Wrocław i puściłem się dnia 23. września do Drezna.

II. Drezno.

Po dziesięciu latach niebytności chętnie odwiedziłem na krótki czas saską stolicę naszych Augustów.

Niema może drugiego na kontynencie miasta, któreby nosiło tak wybitne znamię dworskości i jeżeli inne urosły zabiegami, przemysłem i pilnością swoich obywateli, jeżeli się wieki składały na ich wzrost i rozwój, to Drezno jest prawie wyłącznem dziełem obudwu Augustów. To, co zdziałali następcy, to już tylko uzupełnienie, dodatek do wspaniałego dzieła przodków. Jest co widzieć w Dreźnie; galerye, zbiory, pomniki. kościoły, promenady, teatra a nadto tym razem była wystawa miejska; którą mieli zwiedzić także delegaci lwowskiej Rady miejskiej.

Czas mego pobytu w Dreźnie rozdzieliłem na 1. zwiedzanie muzeów, kościołów, pomników i wystawy sztuk pięknych, 2.

wystawy miejskiej, 3. hospitacyę jednego z gimnazyów (Wettyńskiego), 4. teatr.

1. Galerye obrazów, rzeźb i wystawa sztuk pięknych.

Jeśli wrażenie piękna ma wnikać głęboko w duszę widza, to umysł jego powinien być odpowiednio nastrojony przez otoczenie w jakiem się twory piękna znajdują.

Dbałość o to otoczenie dzieł i gmachów sztuki w Dreźnie na każdym kroku widoczna — staranność w tym względzie wielka.

Czyto galerya obrazów, zamykająca jeden bok t. z. Zwingeru, czyto Albertinum, zawierające cenny zbiór rzeźby starożytnej, nowożytnej i odlewów gipsowych, czyto gmach wystawy sztuk pięknych — wszystko to nietylko przystosowane do celów, lecz także piękne same z siebie i z otoczenia.

A. Muzeum.

Jakkolwiek Muzeum, w którem się mieści galerya obrazów, jest dziełem XIX. wieku, pomysłu Sempera, zestraja się ono w jedną, harmonijną całość z pawilonami i galeryami Zwingeru, tego wspaniałego gmachu barokowego z XVIII. wieku, wzniesionego przez rozrzutnego Augusta II. — Sniedź, która pokryła miedziane dachy i starszej i nowej budowli, wywołuje złudzenie, że prostokąt, przez nie utworzony, jest dziełem jednolitem i jednoczesnem.

Mieści to Muzeum najwspanialsze dzieła pędzla, jak Madonnę Sykstyńską Rafaela Santi, dzieła Botticellego (z życia św. Zenobiusza, Matka Boska z Dziecięciem i św. Janem), Murilla, Ribeiry, Rubensa, van Dyka, Dürera, Cranacha i tylu, tylu innych.

Rozmieszczenie obrazów uwzględnia technikę wykonania, okres powstania i poszczególne szkoły.

Parter i 1. piętro zawierają obrazy olejne dawniejsze do XVIII. wieku włącznie, pastele i miniatury; 2. piętro dzieła spółczesne (t. j. od początku XIX. wieku).

Obrazy olejne:

Bizantyńska szkoła jest reprezentowana tylko przez 4 obrazy,

włoskie szkoły (od XV. do XVIII. w.) przez 686 obrazów,

hiszpańska liczy dzieł 43,

francuska (XVI.—XVIII. w.) dzieł 90,

angielska (XVII. i XVIII. w.) 4 dzieła,

niderlandzkie szkoły (XV.—XVIII. w.) około 1200 obrazów, szkoły

niemieckie (XV.—XVIII. w.) przeszło 200 dzieł a pomiędzy temi najznakomitsze obrazy Dürera i Cranachów,

malarstwo nowożytne (od początku XIX. w.) szkół i narodowości rozmaitych również przeszło 200.

Pasteli posiada Muzeum około 200, miniatur przeszło 200, — należy przeto do najbogatszych galeryi sztuki malarskiej i ustępuje co do liczby niewielu innym zbiorom, co do jakości żadnemu. Są tu także obrazy bądź treścią odnoszące się do Polski, bądź pędzla polskiego. Pomijam portrety córek Augusta III. pędzla hr. Rotarego, ale jest tu symboliczny obraz Bernarda Belotty (Canaletto), przedstawiający boginię Polonię (z r. 1762.), i t. z. pendant, wyobrażający młodzieńca w polskim stroju i gronostajach. Oprócz tego odtworzył Belotto na dwu płótnach schody zamku warszawskiego, na jednem ogromną halę tegoż zamku. Nie wspominam o licznych widokach Drezna, wiernie i dobrze przezeń malowanych, które zdobią ściany galeryi

Prześliczny jest portret Augusta III. jako królewicza pędzla Jacka Rigaud'a, godne wzmianki portrety Augustów II. i III. i królowej Maryi Józefy pędzla Ludwika de Silvestre'a.

Znakomita pastelistka pierwszej połowy XVIII. wieku, Rozalba Carriera, pozostawiła nam bardzo piękne portrety królowej Maryi Józefy, hrabiny Orzelskiej, księżny Lubomirskiej; spółczesny jej, lecz czynny jeszcze i poza rok 1781. pastelista, Maurycy Quentin dela Tour, portret wymienionej już kilkakrotnie pobożnej małżonki Augusta III., Antoni Rafał Mengs, najznakomitszy z niemieckich malarzy XVIII. w., pastelowe popiersie Augusta III.

Rozalba Carriera celowała także w miniaturach, w rodzaju malarstwa, w którym lubował się przedewszystkiem wiek XVIII., a współzawodnikiem jej w tym rodzaju malowania był Izmael Mengs, ojciec Rafała, który także ten rodzaj uprawiał, jak o tem świadczą liczne miniatury, pomiędzy któremi wymienię wizerunek Augusta III. Jakiś bezimienny naśladowca Mengsa odmalował polskiego szlachcica w czerwonym kontuszu, inny, prawdopodobnie Weser, króla Jana Sobieskiego, Augusta II., znów inny anonim przekazał potomności popiersia hrabiny Krasińskiej, królowej Maryi

Leszczyńskiej, Augusta II. i III.; wreszcie malarz August Grahl miniaturkę hrabiny Potockiej. Wszystkie te dzieła, odnoszące się do Polski, przypadają prawie wyłącznie na okres saski i ograniczają się przeważnie do portretów królów z domu saskiego, królowych i dworu. — Mniej liczne są dzieła polskiego pędzla i nie najcelniejsze, gdyż oprócz „Jeźdźców, przeprawiających się z łupami przez rzekę“, pędzla Józefa Brandta i „Wypoczynku wśród śniegów“ pędzla Alfreda Kowalskiego obrazów polskich artystów tu niema.

Za to obrazy niemieckich i francuskich mistrzów należą przeważnie do najznakomitszych dzieł spółczesnej sztuki. Nie mogę pominąć milczeniem Böcklina „Korowodu wiosennego“ ani niewielkiego płótna, przedstawiającego krajobraz letni z szafirowem niebem, wilgotną murawą, potoczkiem i przybrzeżnemi topolami w takim stopniu plastycznemi, że zdaje się, iż wystają z obrazu, przez lunetę zaś odbiera się wrażenie najżywszej prawdy.

(C. d. n.). *Emanuel Dworski.*

OCENY I SPRAWOZDANIA.

PÄDAGOGISCH-PSYCHOLOGISCHE STUDIEN. (III. Jahrg. 1902).

Założone przed trzema laty przez prywatnego docenta filozofii na uniwersytecie lipskim Dr. M Brahna pismo pod powyższym tytułem, nie grzeszyło w pierwszych czasach swego istnienia zbytnim doborem artykułów. Niewielka objętość jednego arkusza druku, przynosiła bardzo nie wiele, albo nic zgoła, a często cały numer wypełniał jeden artykuł, nudny i rozwlekły, przetrawiający po raz może setny jakieś stare jak świat zagadnienie pedagogiczne po największej części z metodyki. Dlatego w całej powodzi niemieckich pism pedagogicznych, miesięcznik Brahna pozostawał stale na szarym końcu.

Dopiero po dwóch latach anemicznego istnienia, poczęły się pojawiać w trzecim roczniku pisma artykuły zasługujące na większą uwagę.

Zaraz w pierwszym numerze trzeciego rocznika znajdujemy artykuł M. Lobsiena, autora znanego dobrze czytelnikom znakomicie redagowanego miesięcznika: „Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Pathologie u. Hygiene". Artykuł traktuje o poszukiwaniach doświadczalnych autora nad ruchem oczu i długością pauz fiksacyjnych przy czytaniu. Doświadczenia te robił autor własnym przyrządem. (Einige experimentelle Untersuchungen über Blickbewegungen und Fixationspausen beim Lesen). Obok opisu przyrządu podaje autor sposób jego użycia i wyniki pomiarów.

Autor postąpiłby znacznie lepiej, gdyby ograniczył się w bardzo krótkim i pobieżnym swym artykule tylko do dokładnego opisu przyrządu i sposobu jego użycia. Artykuł miałby wówczas faktyczną wartość, gdyż przyrząd bardzo prosty w swej konstrukcyi zachęciłby pedagogów praktycznych do robienia podobnych doświadczeń, które drugorzędnie mogłyby posłużyć do badań psychologicznych ogólniejszej natury. Sam przyrząd polega na zastosowaniu spadkownicy, której sznur pionowy przechodzi przez bloczek w położenie poziome, a następnie przez drugi bloczek w położenie pionowe. W pewnym punkcie poziome ramię sznura posiada pionowo umocowaną beleczkę metalową, która służy do zatrzymania ruchu w chwili gdy ta przebiegnie całe ramię poziome, a zarazem do umożliwienia takiego obciążenia spadkownicy, ażeby ruch beleczki umocowanej do poziomego ramienia był identyczny z ruchem oczu. Czas potrzebny do przebiegnięcia oczu wiersza oznaczonej długości, oznacza chronoskop, a chyżość ruchu oblicza się z otrzymanych liczb.

Autor wspomina na wstępie swej pracy, że impulsem do skonstruowania nowego przyrządu była praca Erdmanna i Dodge'a o tym samym przedmiocie. Dlatego też — ciekawych poznania metod badań

i otrzymanych wyników odsełamy do klasycznej pracy Erdmanna i Dodge'a, z pominięciem nawet artykułu Lobsiena (Benno Erdmann u. Raymond Dodge: Psychologische Untersuchungen über das Lesen. Halle a. S. 1898).

W drugim numerze omawianego rocznika znajdujemy zajmujący artykuł A. Netschajeffa, docenta uniwersytetu w Petersburgu, o zmianach w wahaniach uwagi jako znamienia umysłowego znużenia dzieci szkolnych. (Veränderungen der Aufmerksamkeits-schwankungen, als Kennzeichen geistiger Ermüdung bei Schulkindern).

Doświadczenia były robione na wychowankach szkoły kadetów w Petersburgu, a to przed rozpoczęciem nauki (o g. 10,20 rano) natychmiast po pierwszej godzinie (g. 9,10), potem po drugiej (g. 10,10), trzeciej (g. 11,10), czwartej (g. 1.) i piątej (g. 2).

Sposób prowadzenia doświadczeń był następujący: Uczniom odczytano powoli i wyraźnie 12 liczb (5 sekund każda liczba). Po 5 sekundach po odczytaniu ostatniej liczby, uczniowie mieli obowiązek napisać słyszane liczby w tym porządku, jaki dla każdego z nich był najwygodniejszy. Przy ocenianiu wierności reprodukcyi brano pod uwagę ilość wypisanych liczb, ich zgodność z odczytanymi poprzednio i porządek. Co się tyczy tego ostatniego względu, to spostrzegł autor zjawisko, którego się ostatecznie mógł spodziewać, że liczby były przez uczniów reprodukowane w odwrotnym porządku od tego, w jakim je przed chwilą słyszeli.

Metoda sama, jak widzimy jest stara, tak stara, jak stare są usiłowania badań psychologicznych w szkole. Modyfikacya autora polega wyłącznie na pozostawienie uczniom zupełnej swobody w porządku reprodukcyi. Modyfikacya ta, zdaniem naszem najfatalniejsza. Zostawiając bowiem badanym zupełną dowolność porządku reprodukcyi, traci się zupełnie bez powodu jedną z danych, któraby była bardzo pomocną przy ocenianiu umysłowej sprawności badanego. Usiłowanie reprodukowania liczb w porządku słyszanym, i niedopisywanie w tym wypadku pamięci, jest jedną z bardzo cennych wskazówek przy ocenianiu sprawności, dlatego niewytłómaczoną jest rzeczą, dlaczego autor z niej dobrowolnie abdykował. Spostrzeżenie, że obranym, najwygodniejszym porządkiem jest odwrotny od słyszanego, jest rzeczą tak naturalną, a nawet konieczną, że wyrozumowanie tego nie sprawiałoby żadnej trudności.

Sprawdza się tutaj stara prawda, że: „Das Bessere ist der Feind des Guten".

Otrzymane wyniki zestawił autor procentowo pod względem ilości trafnie zreprodukowanych liczb, a następnie wykreślił odpowiednie krzywe. Te nie bardzo są instruktywne, i trudno ująć je w jakiś ogólny charakter.

W ciągu nauki uwaga spada w ciągu dwóch pierwszych godzin, następnie podnosi się, by potem znów spadać jeszcze energiczniej niż poprzednio. Po pięciu godzinach uwaga ulega ogromnym wahaniom. Praca Netschajeffa jest nie wielkiej wartości także i z tego

względu, że doświadczenia robione były w zakładzie, w którym strona naukowa wiele pozostawia do życzenia (szkoła kadetów w Petersburgu). Podział godzin w jednej n. p. klasie przedstawia się w ten sposób: język rosyjski, tańce, rysunki, godzina wolna na śniadanie, kaligrafia, język francuski.

W numerze piątym zwraca uwagę artykuł Hermanna Grünewalda o pewnem zastosowaniu kombinacyjnej metody Ebbinghausa do badania inteligencyi ucznia. Sposób Ebbinghausa polega, jak wiadomo, na podawaniu uczniom niekompletnego tekstu celem uzupełnienia go. (Zschr. f. Psychologie u. Physiologie der Sinnesorgane. Bd. 13. str. 414).

Grünewald poszedł dalej, bo tekst podawany przez niego uczniom, nie był jak tekst Ebbinghausa drukowany w ojczystym języku, lecz w języku obcym, którym uczeń nie włada biegle. Ebbinghaus kazał uzupełniać brakujące wyrazy tekstu w ten sposób, ażeby ten zawierał jakąś myśl skończoną, Grünewald natomiast każe uczniom po wyuczeniu się przez nich nieznanych słówek, które są wypisane osobno, przed ukazaniem im tekstu, przetłómaczyć go. Uczeń więc musi zgadnąć formę znanego mu już słowa, a nadto domyślić się niektórych słów, jeżeli te nie były objęte spisem poleconym uczniom do wyuczenia się na samym początku doświadczenia.

Tę modyfikacyę metody Ebbinghausa musimy uznać za bardzo szczęśliwą, gdyż ogranicza ona ściśle zadanie medyum, pozbawiając je zanadto wielkiej samodzielności. Wyniki otrzymane na 15 badanych uczniach wskazują, że ta droga postępowania wolną jest od tych błędów, jakie miała czysta metoda Ebbinghausa z powodu zbyt wielkich wymagań stawianych uczniom.

Najlepszym bezwarunkowo artykułem w trzecim roczniku „Studyów“ jest artykuł M. Lobsiena o wahaniach w rozwoju siły mięśniowej i uwagi u dzieci szkolnych. (Die Schwankungen in der Entwickelung der Muskelkraft und der Aufmerksamkeit bei Schulkindern). Doświadczenia w powyższym kierunku były robione przez prof. Dr. Schnytena, dyrektora miejskiego laboratoryum pedagogicznego w Antwerpii. Autor nie wdaje się w swym artykule w krytyczny rozbiór otrzymanych wyników, lecz zadowala się krótkiem przedstawieniem metody i sposobu jej stosowania w szkole.

Pomówmy najpierw o metodzie badania wahań uwagi. Schnyten wybierał do badań dwie niższe i dwie wyższe klasy szkoły chłopców i dziewcząt w Antwerpii. Klasa, w której robiono doświadczenia, była zupełnie oddzieloną tak, żeby żaden szmer do niej nie dochodził, coby mogło zamącić wyniki. Nauczyciel klasy stawał z tyłu poza uczniami, a eksperymentator przed frontem tak, ażeby mógł wszystkich wygodnie objąć wzrokiem. Uczniowie mieli przed sobą zwykle w szkołach używaną czytankę, a na dany znak mieli oczyma przeczytać obie strony otwartej książki. Eksperymentator notował ilu z uczniów obecnych przy doświadczeniu, czytało uważnie bez przerwy

5 minut. Tak długo bowiem trwało jedno doświadczenie, poczem następowało dalsze.

Zastanówmy się, zanim pójdziemy dalej, czy ten sposób postępowania nie może być źródłem zbyt licznych błędów. Autor nie podaje niestety na jakiej ilości uczniów robione były równocześnie doświadczenia, ale wnosząc z tego, że były robione równocześnie na całym materyale klasowym, ilość uczniów musiała wynosić 30 do 40 głów!

Dalej nie wspomina autor czy sam jeden tylko kontrolował uwagę uczniów, czy miał do pomocy dodanych kilku współpracowników. Ale z opisu doświadczenia i całego jego przebiegu, że nawet nauczyciel cofał się, ażeby swoją osobą nie mącić uwagi uczniów przy czytaniu, wnosić należy, że eksperymentator był pozostawionym samemu sobie. Musiał więc kontrolować równocześnie 30 do 40 uczniów, i to mógł tylko wnioskować z ruchów oczu, wyrazu twarzy, całego zachowania się wogóle ucznia, czy on czyta jeszcze czy uwaga jego już się wyczerpała.

Jak mógł sobie dać radę w tych warunkach z całym materyałem doświadczalnym, pozostanie dla nas tajemnicą.

Inne źródło błędów tkwi w przedłożonym do czytania tekście. Uczniowie czytali ustępy ze swych zwykłych czytanek w języku ojczystym, więc jednego mogła treść czytanego ustępu zająć więcej, drugiego mniej. Z uwagi, względnie nieuwagi tego lub owego ucznia możnaby, co najwyżej, wnosić, że tego ucznia zajmuje więcej ustęp treści historycznej, tamtego n. p. treści przyrodniczej. O wnioskach co do wahania uwagi uczniów w tych warunkach mowy być nie może.

Jakżeż więc należałoby urządzić doświadczenie, ażeby wolne ono było od tych źródeł błędów, o których mówiliśmy wyżej?!

Przedewszystkiem należałoby bardzo ograniczyć ilość uczniów poddawanych doświadczeniu, a do kontroli użyć więcej jak jednego tylko eksperymentatora. Trzy do cztery indywidua można doglądnąć bardzo dokładnie, więcej nie! Nadto uczniowie służący za medya powinni być najdokładniej znani pod względem swojej psychy osobom kontrolującym, gdyż tylko w tym wypadku mogą ci podchwycić i rozeznać bardzo nieznaczne, a co do swej formy zupełnie indywidualne zewnętrzne objawy wzrastającej nieuwagi. Schnyten w swoich doświadczeniach nie poczynił żadnych zarządzeń, któreby usuwały źródło powyższych błędów, dlatego wyniki jego badań muszą być problematycznej wartości. Nie mniej jednak Lobsien uczynił przysługę zwracając uwagę pedagogów na nowy sposób wyzyskania szkoły do celów doświadczalnych.

Drugie źródło błędów jest po części w łączności z pierwszem, gdyż jest ono następstwem niedokładnej znajomości badanych indywiduów. Chodzi tu mianowicie o treść przedłożonego do czytania tekstu, i o zależność od niego uwagi lub nieuwagi uczniów. Ażeby uniknąć błędów pochodzących z tego źródła, należałoby podzielić uczniów na

podstawie ich znajomości w ten sposób, żeby ci, którym sprawia przyjemność czytanie ustępów o treści historycznej, tworzyli jedną grupę ci, którym sprawia przyjemność czytanie ustępów o treści przyrodniczej drugą i t. d.

Te wszystkie względy w omawianych badaniach nie były wzięte pod uwagę, dlatego cała ta część pracy nosi wyraźnie piętno pracy dorywczej.

Z otrzymanych procentowych obliczeń wykreślił prof. Schnyten dość przejrzyste i interesujące krzywe. Doszedł on do następujących wyników:

1. Energia uwagi u uczniów jest odwrotnie proporcyonalną do temperatury dnia, jest większą w zimie, aniżeli w lecie.

2. W wyższych klasach jest większą aniżeli w niższych.

3. Jest większą u dziewcząt aniżeli u chłopców.

Do badań nad zachowaniem się siły mięśniowej u dzieci w ciągu całego roku używał autor zwykłego dynamometru do ucisku i rozciągania. Te badania bardzo proste w swojej istocie pozbawione są oczywiście tych błędów, jakie były w badaniach poprzednich, lecz w rozumowaniu nad znaczeniem wyników popełnił prof. Schnyten jeden fatalny błąd. Skombinowawszy wahania siły mięśniowej z wahaniami uwagi, chciał otrzymać pewien paralelizm psychofizyczny. Takie skombinowanie dwóch zewnętrznych objawów psychy jest tylko wtenczas możliwe, gdy jeden i drugi nie ulega zmianom pod wpływem potężnych innych przyczyn, które mogą obraz zupełnie zaciemnić. Na wzrost uwagi zupełnie niezależnie od habitus umysłowego badanego, wpływa w wysokim stopniu wprawa i przyzwyczajenie. Błąd ten jednak, (jeżeli doświadczenia nie robi się zbyt często), można sprowadzić do minimum. Inaczej ma się rzecz z wahaniami siły mięśniowej, jeżeli one mają stać w pewnej łączności z dyspozycyą umysłową ucznia. Ponieważ doświadczenia były robione w czasie najenergiczniejszego przyrostu siły fizycznej, (10 lat do 16) wahania spowodowane dyspozycyą umysłową zatarły się tutaj zupełnie, ustępując miejsca wahaniom wzrostu siły mięśniowej jako następstwa fizycznego rozwoju. I tak, a nie inaczej należy sklasyfikować badania prof. Schnytena.

Przeglądając miesięczne cyfry autora widzimy przy nieciągłym wzroście siły mięśniowej niekiedy bardzo znaczne i nagłe obniżenie się jej w miesiącu marcu.

Bardzo przejrzystym i dowcipnym sposobem linijnego przedstawienia badanych stosunków wahań uwagi i wzrostu siły mięśniowej u dzieci w ciągu roku, zakończył autor swój artykuł w numerze 7. „Studyów".

W następnych zeszytach zwraca uwagę jedynie artykuł O'Shea o udziale suggestyi w wychowaniu, (Über verschiedene für die Erziehung wichtige Formen der Suggestion). Autor nie wypowiada w nim nic nowego, lecz powtarza po raz nie wiem już który, że pierwsze zwłaszcza początki wychowania redukują się do prostowania

drogą suggestyi postrzeżeń dzieci. (Patrz: Adolf Baginsky: Über suggestion bei Kindern. Zeitschr. f. pädag. Psych. u. Path. 1901. str. 97).

Na tem zakończymy uwagi nad trzecim rocznikiem „Studyów". Jest on bezwarunkowo lepszy od poprzednich roczników, lecz wciąż jeszcze wiedzie żywot suchotniczy, jak wskazuje na to ilość wydanych w ciągu roku numerów. Zamiast obiecanych dwunastu dał Brahn swym abonentom tylko dziewięć zeszytów zwyczajnej objętości.

Bolesław Błażek.

L. VOLKMANN. DIE ERZIEHUNG ZUM SEHEN. Leipzig 1902.

Wychowanie estetyczne słusznie stara się rozpocząć tam, gdzie można najobfitszych owoców się spodziewać, a więc od młodzieży. Nauczycieli i rodziców pomija zupełnie, a przecież ci w pierwszej linii są powołani dać wskazówki dorastającej młodzieży. Im trzeba dać przedewszystkiem artystyczne wykształcenie nie opierające się jedynie na znajomości historyi sztuki, albo też na t. zw. znawstwie sztuki. Jest to wprawdzie bardzo wygodne mówić o t. zw. artystycznym zmyśle, lecz aby nabyć wykształcenie artystyczne trzeba wychowania w tym celu. Nawet najwięksi malarze od Dürera i Leonarda do M. Klingera i A. Hildebranda nie uważali za stracony czas zastanawianie się nad prawami kierującymi ich sztuką. Obecnie zaznacza się w tym kierunku pożądany zwrot, gdyż krytyka i nauka wychodzą od wydobywania tego, co jest artystyczne w sztuce. Aby więc dzieło sztuki módz należycie ocenić, trzeba je umieć należycie oglądać.

Patrzenie nie jest czysto mechanicznym ruchem lecz zarazem aktem psychicznym. Oko jednak, jak w sposób drastyczny wyraża się P. Schultze Naumburg — stało się obecnie organem pośredniczącym między drukiem a nami, lub też co najwyżej służy do unikania słupów latarnianych. Zmysł jeden z najszlachetniejszych nie zwraca się na przedmioty zasługujące na jego uwagę. O działaniu świata na nas wobec tego stanu nie ma mowy, jeśli zmysł ten, za pomocą którego dostają się zjawiska świata do naszej świadomości, znajduje się w stanie przytępionym. Widzenie jako takie winno być celem samo w sobie a nie być i nie łączyć się dopiero z wiedzą, która nam wprawdzie mówi dlaczego, poco, jak dany przedmiot istnieje, ale nie mówi c z e m o n j e s t. Tak patrzeć jest rzeczą artysty, a kto chce należycie pojąć dzieło artysty musi też jego oczyma na nie patrzeć a więc umieć patrzeć. Aby się tego nauczyć trzeba rozpoczynać od rzeczy najbardziej pojedyńczych w naszem otoczeniu.

Zakres tego świata widzialnego rozszerza się nam każdego dnia. Pod względem ilości i jakości nastręcza nam się tu nieskończona liczba przedmiotów. Kształt, barwa, oświetlenie stanowią tu niewyczerpany skarb dla malarza. Do zaostrzenia wzroku przyczynia się niezmiernie własne zajęcie się sztuką, czyto rysowaniem czy też fotografowaniem. Do wykształcenia oka potrzeba ćwiczenia, a tego nabywa się przez powtarzanie i postęp od przedmiotów pojedyńczych do bardziej złożonych, od tworów przyrody do dzieł sztuki, jednem słowem

i dla oka trzeba gimnastyki. To co się widzi trzeba usiłować opisać lub nakreślić rzecz widzianą, gdyż można się wtedy dopiero przekonać, ile szczegółów często ważnych uszło naszej uwagi, ile ich pozostało jasnych w naszym umyśle, by módz z tego skonstruować wierny obraz całości. Takie systematyczne rozwijanie i kształcenie tego zmysłu jest pierwszym warunkiem estetycznego wychowania, gdyż w ten sposób przygotowany umysł może dopiero ocenić dzieło sztuki, umiejąc odróżnić to, co w niem jest przyrodą co zaś sztuką, i rozpoznać, o ile dzieło sztuki różni się od przyrody.

Dr. Witold Barewicz.

(DELITZSCH FRIEDRICH, ZWEITER VORTRAG ÜBER BABEL UND BIBEL. Stuttgart 1903.

TENŻE, IM LANDE DES EINSTIGEN PARADIESES. Stuttgart 1903.

LEHMANN C. F., BABYLONIENS KULTURMISSION EINST UND JETZT. EIN WORT DER ABLENKUNG UND AUFKLÄRUNG ZUM BABEL-BIBEL-STREIT. Leipzig 1903.

JEREMIAS ALFRED, IM KAMPFE UM BABEL UND BIBEL. EIN WORT ZUR VERSTÄNDIGUNG UND ABWEHR. Leipzig 1903.

JEREMIAS DR. JOHANNES, MOSES UND HAMMURABI. Leipzig 1903).

Kiedym przed rokiem niespełna zdawał sprawę ze sporu, który rozgorzał w Niemczech, zwłaszcza z powodu pierwszego w rzędzie wykładów Delitzscha o Babylonii i Biblii [1]), nie przypuszczałem, że w ogóle kiedyś jeszcze wrócę do tego przedmiotu. Zdaje mi się wszelako, że kwestya coraz ciekawszy przybiera obrót i zasługuje na to, żeby ją czytelnikom „Muzeum“ w dalszym ciągu przedstawić. Niezrażony polemiką, nie zawsze poważną i przedmiotową, Delitzsch w słowie końcowem do swojego drugiego wykładu (z dnia 12. stycznia 1903) zapowiedział, że trzeci i zarazem ostatni wykład nastąpi wtedy, gdy się wyjaśnią i wzmocnią zdania o tych poglądach, które wyłuszczył w pierwszym i drugim wykładzie [2]). Tymczasem w trzy miesiące (17. kwietnia 1903) wygłosił inny wykład w Berlinie, którego tytuł podaliśmy wyżej na drugiem miejscu, taksamo w obecności niemieckiej pary cesarskiej, przed „Deutsche Orient-Gesellschaft“. Zanim Delitzsch wypowie swoje ostatnie słowo, mające wykazać, że mu o wiele więcej leży na sercu utrzymanie i budowanie, jak się wyraził, poznajmy jego wywody szczególnie w drugiej prelekcyi, które

[1]) Zob. artykuł mój p. t. Kultura babylońska a Stary Testament etc. w „Muzeum“ z r. 1903, str. 407—419.

[2]) Z powodu tych wykładów ogłosił Dr. Schorr w „Kwartalniku historycznym“ (za r. 1903, str. 206—231) rozprawę polemiczną p. t. Kultura babilońska a starohebrajska.

*

ściągnęły na niego zarzut, że mu raczej zależy na tem, by wstrząsać i burzyć.

Delitzsch na dowód, ile pożytku przynosi literatura klinowa językowi Starego Testamentu, przytacza kilka przykładów. Dotychczas nie wiedziano dokładnie, jakie zwierze oznacza re'ēm, o którem często wspomina Stary Testament. Przypuszczano, że to był rodzaj antylopy; tymczasem widać z zabytków pisma klinowego, że był to potężny, wyposażony w silne i zakrzywione rogi, byk dziki, podobny do Cezarowego tura (Bell. gall. VI, 28: bos urus), którego istnienie w okolicy Libanonu przyrodoznawcy stwierdzili. Mnóstwo tych turów znaleziono wyrytych w Babylonie na bramie miejskiej, poświęconej bogini Istar. Prócz tego z innem, bajecznem zwierzęciem, znanem z Biblii, naocznie zapoznaje nas wizerunek smoka babylońskiego, umieszczony na bramie Istary. Jest to wąż z dwujęzyczną oraz podłużną głową, o długim i łuszczastym tułowiu, z wijącym się wężykowato ogonem; ale ma nadto przednie nogi pantery, tylne zaś uzbrojone ptasimi olbrzymimi szponami. Przytem na głowie posiada rogi długie i proste, a na końcu ogona żądło niedźwiadka.

Wszędzie mniej więcej znaczną zgodność i podobieństwo widzi Delitzsch pomiędzy Biblią a piśmiennictwem babylońskiem, tak co do języka i stylu, jak co do sposobu myślenia i wyobrażeń. N. p. mówi o wspólnej obu kulturom i literaturom świętości liczb 3 i 7, jakby nie wiedział, że liczba 7 znaną była nie mniej kultowi Apollina i Pitagorejczykom, jak święta trójka, szczególnie spotęgowana do liczby 9, pozostawała w ścisłej łączności z kultami chtonicznymi i lustracyjnymi u Rzymian, Umbrów, Hellenów i Germanów (por. Diels: Sibyllinische Blätter, str. 40 i nast.). Nikomu jednak — przynajmniej dotąd — nie przyszło na myśl prawić o tak niewolniczej zależności kultury greckiej, rzymskiej i t. p. od babylońskiej, o jakiejto zawisłości oświaty starohebrajskiej od babylońszczyzny marzy Delitzsch! Różnicy między izraelickim a w ogóle oryentalnym poglądem na świat nie upatruje żadnej, natomiast zrywa z nim wszelką spójnię na rzecz chrześcijańsko-filozoficznego poglądu. Ofiarą tego poglądu pada zewnętrzne i osobiste objawienie się Boga Mojżeszowi, ostaje się za to li objawienie boże wewnętrzne, „die wir ein jeder in uns in unserm Gewissen tragen". Delitzsch prostuje ścieżki nowemu objawieniu i kończy wykład hasłem, wydanem przez Wilhelma II., o „Weiterbildung der Religion". Cesarz jednak niemiecki wystosował w dni kilka list otwarty (z dnia 15. lutego 1903) do admirała Hollmanna, prezesa „Deutsche Orientgesellschaft"; w tym liście ujął się w znany, oryginalny sposób przeciw wywodom Delitzscha za objawieniem bożem przez pośrednictwo ludzi wybranych i opatrznościowych jednostek, których zastęp rozpoczął od prawodawcy babylońskiego Hammurabiego, a na swym dziadku zakończył!

Dziesięcioro przykazań w prawodawstwie Mojżesza, zdaniem Delitzscha rzekomo objawionem przez Boga żywego, częścią od dawien dawna miały u dzieci Izraela znaczenie, częścią nabrały prawomocno-

ści dopiero po osiedleniu się ludu w Kanaanie i wtedy je odniesiono en bloc do Mojżesza lub dla nadania większej świętości do najwyższego prawodawcy, do Jahve samego. Nie inaczej rzecz ma się z prawodawstwem na górze Sinai, jak z Hammurabim, otrzymującym swe prawa na znalezionej płaskorzeźbie z rąk boga słońca Szamasza. Nie tyle pragnie Delitzsch tym razem przekonać, że monoteizm znany był Babylończykom, bo to mu się nie powiodło w pierwszym wykładzie, ile że monoteizm izraelicki nie był etycznym ni objawionym. Nazywa bowiem ten monoteizm nacyonalno-partykularystycznym, a Jahve Bogiem wyłącznie tylko izraelickim, którego Izrael jest narodem wybranym. Niechaj jednak nie mówi, że stoi na stanowisku powolnego i historycznego rozwoju objawienia, bo stoi raczej na stanowisku własnem i podmiotowem, twierdząc o Mojżeszowem wyznaniu: „Das ist eine mit unserm gelaüterten Gottesbewusstsein schlechterdings unvereinbare Lehre...“ Zapomina, że na to potrzeba było wyższego, chrześcijańskiego objawienia, ażeby zrozumieć, że Bóg nie tylko jest Żydów, ale nawet i pogan (list św. Pawła do Rzymian III, 29). Mojżesz mógł niezawodnie to samo orzec o swych współczesnych, co Jezus: „Mam ci wam jeszcze wiele mówić: ale teraz znieść nie możecie“ (ew. św. Jana XVI, 2). I Chrystusowe objawienie jest zapowiedzią dalszego (list św. Jana I, 3, 2: „teraz synami Bożymi jesteśmy: a jeszcze się nie okazało, czem będziemy“), jak Mojżeszowe było zadatkiem Chrystusowego. Trafnie orzekł Mickiewicz, że „ci, co przyjęli, zachowali i powiększyli prawdę chrześcijańską, stali się także zdolnymi do przyjęcia objawień następnych, mających uzupełnić chrystyanizm; objawień dalszych z kolei i cząstkowych, bo objawienie Chrystusowe jest na zawsze jednem i ogólnem“ (Lit. Słow. r. III, lekc. 1).

Także i dla proroków biblijnych Delitzsch okazał się niesprawiedliwym, szczerego i prawdziwego monoteizmu nie widząc przez cały Stary Testament od głosu z Sinai: „Jam jest Jahve, t w ó j B ó g“ aż do Deuterojezajasza. Nawet u tego ostatniego nie spotkał się z rzeczywistym monoteizmem, mimo że pewien znany a nieprzychylny Żydom badacz jednego Deuterojezajasza właśnie nazwał istotnym oraz świadomym monoteistą, podnosząc jego piękny wiersz, w którym Bóg mówi: „Moje myśli nie są waszemi myślami, a wasze drogi nie są mojemi drogami“. Uczony ów zaznacza, że wobec tych słów stajemy na progu przeczucia transcendentalnej tajemnicy, od której dla Indów i Jezusa Chrystusa poczyna się prawdziwa religia [1]). Między powyższym głosem proroka a słowami św. Piotra: „Prawdziwiem doznał tego, iż się Bóg na osoby nie ogląda. Ale w każdym narodzie, kto się go boi a czyni sprawiedliwość, jest u niego przyjemnym“ (Dzieje Apost. X, 34 i 35) — niema przepaści, którą Delitzsch niebacznie stwarza, przeciwstawiając sobie poglądy: wschodnio-żydowski i chrze-

[1]) H. S. Chamberlain: Die Grundlagen des neunzehnten Jahrhunderts, str. 439.

ścijańsko-filozoficzny, zamiast uznać ich ciągłość nierozerwalną i historyczną od siebie zależność [1]).

Pięknie wydane swoje wykłady zaopatruje Delitzsch w świetne i mnogie ryciny. Pierwszy wykład posiadał ich 50, następny 20; wykład zaś, geograficzny przeważnie, o którym kilka słów z rzędu powiemy, ma rycin, kart i planów 52. Kreśli w nim autor topografię Mezopotamii, porównywając ładnie i poetycznie jej widok dzisiejszy z bladem i wynędzniałem obliczem, po którem dwa łez strumienie spływają. Między innemi zauważył, że Arabowie dotąd święcą siódemkę, w razie bowiem choroby ócz połykają siedem kwiatów granatu; wierzą także w moc boga ognia, który i podług starobabylońskiego zwyczaju wszelkie złe siły zażegnywa. Niektóre wizerunki, jakoto: lwa, tura i smoka babylońskiego, są powtórzeniem rycin z drugiego wykładu; prócz tego bramie Istary jest poświęconych pięć rycin. Do najciekawszych zabytków historycznych należy baryłka z t. zw. proklamacyą Cyrusa do Babylończyków, z której się okazuje zdaniem Delitzscha, że wszystko, co opowiada Herodot o zajęciu Babylonu przez króla Cyrusa, jest zmyśleniem. Ojciec historyi padł jakby ofiarą oryentalnego bajczarstwa, zresztą Delitzsch oddawna powątpiewał o jego wiarogodności. Któżby bowiem uwierzył Herodotowi, że było babylońskim zwyczajem znosić chorych na rynek i że surowo było wzbronionem przechodzić mimo chorego, nie zapytawszy przynajmniej, co mu brakuje. Tak nierozumnie z pewnością, mówi Delitzsch, Babylończycy swych chorych nie dręczyli. Zaprawdę: „ex oriente lux!“ we wszystkich dziedzinach stwierdza swoją prawdziwość, — woła prelegent — nawet w ocenie dziejopisarstwa Herodota.

Żeby od końca zacząć, Lehmann w dodatku z 6. czerwca 1903. do swych fejletonów z dni 15., 21. i 25. marca 1903. w National-Zeitung, razem później wydanych i uzupełnionych, odpiera tymczasowo zarzuty Delitzscha przeciw wiarogodności Herodota, po szczegóły odsyłając do swoich badań nad Hekatajosem i Herodotem, a zwłaszcza do rozdziału: „Herodot's Bericht über Babylon und Babylonien auf seine Quellen geprüft“. Dzieło to przekroczywszy 9 lat Horacyuszowych istnienia w manuskrypcie, ma ujrzeć niebawem światło dzienne. W ogóle Lehmann zachowuje się wobec twierdzeń Delitzscha odpornie, chociaż ze stanowiska historyka wykazuje, pominąwszy już Stary Testament, znaczne oddziaływanie kultury babylońskiej w różnych zakresach. Dotąd utrzymywano, że starożytna astronomia jest nowotworem aleksandryjskich uczonych; dzisiaj się wie,

---

[1]) Temu samemu przekonaniu dał wyraz Schwartzkopff w broszurze p. t. Die Weiterbildung der Religion: Ein Kaiserwort. Schkeuditz bei Leipzig 1903, twierdząc przeciwko Delitzschowi, że „die rein individuelle Gottesoffenbarung, die jeder Mensch in sich trägt, ist durchaus unzureichend. Wir haben eine menschheitliche und geschichtliche nötig. Die geschichtliche Gottesoffenbarung in Christus aber ist unser höchstes Gut“ (str. 2). Co prawda niewiadomo, czy Schwartzkopff lepiej zrozumiał od Delitzscha intencye Wilhelma II.

że oni stali na barkach Babylończyków. Grecki pogląd na świat, szczególnie pitagorejski, urobił się pod wybitnym wpływem umiejętności i wyobrażeń babylońskich. Indye pozostawały odnośnie do astronomii i matematyki pod babylońskim wpływem, w ten sposób indyjska i grecka wiedza czerpały i zasiłały się ze wspólnego źródła, z nauki babylońskiej. Grecy pocztę ogniową uważali za wynalazek Persów, natomiast udowodniono z babylońskich napisów jej babyloński początek. Milezyjski poeta Tymoteos z pierwszej połowy wieku czwartego przed Chr., którego „Persów“ świeżo odnaleziono w Abusir w górnym Egipcie, chełpi się w tym utworze, że zaprowadził lirę o jedynastu strunach; tymczasem na jednej z rzeźb babylońskich, i to najstarszej doby, widzimy właśnie taki instrument z jedynastu strunami.

Lehmann, który jest profesorem historyi starożytnej na uniwersytecie berlińskim, przestrzega przed przecenianiem świeżych zdobyczy, jakoby wiadomości o babylońsko-asyryjskich starożytnościach polegały istotnie w znacznej mierze na wykopaliskach, jakie prowadzi niemieckie Towarzystwo dla Wschodu. Na nowe tory pchnął wiedzę w najświeższych czasach Herman Gunkel swem dziełem: „Schöpfung und Chaos“ (wyd. w r. 1895), w którem wykazał poraz pierwszy, że w przedhistorycznych wyobrażeniach Izraelitów dadzą się wykryć babylońskie odgłosy i naśladowania, o wiele starsze od do niedawna najstarszych i historycznie stwierdzonych stosunków pomiędzy Izraelem a Mezopotamią. Pierwotne babylońskie pojęcia dotarły zdaniem Lehmanna do Baktryi, lecz tam zatrzymawszy swe dotychczasowe formy, zyskały całkiem nową i dla poglądów babylońskich zupełnie niedostępną, etyczną osnowę. Historycznie i kulturalnie Iran zawisłym był od Babylonii, mimo że do liturgii w irańskim kulcie Mitrasa dotąd się nie udało odnaleźć odpowiedniego u Babylończyków pomysłu. Również przeduchowienie do monoteizmu w szlachetniejszem znaczeniu, któremu utorowali drogę izraeliccy prorocy, nie ma żadnego w Mezopotamii oparcia. Tutaj pozwolę sobie przypomnieć, że wyobrażenie o złym duchu i jego przeciwieństwie do ducha dobrego, o aniołach i czartach, niebie i piekle, w ogóle o nieśmiertelności duszy i życiu przyszłem, Żydzi mają do zawdzięczenia Persom [1]). Z Iranu, nie od Babylończyków, wzięli hebrajscy prorocy nowy żywioł religijnego i kulturalnego rozwoju, który za ich pośrednictwem oddziałał na chrześcijaństwo.

Dlatego słusznie i najusilniej Lehmann pragnie zapobiec modnemu dziś wywyższaniu kultury babylońskiej, szczególnie na niekorzyść Starego Testamentu; dla wspólnych bowiem rysów przeocza się ich wewnętrzne różnice pod hasłem: „wie so ganz gleichartig ist alles in Babel und Bibel“. Mówiąc o Babylonii, trzeba się liczyć z tajną nauką kapłańską, której teorye nie miały a priori żadnego wpływu na szersze koło swojskie lub obce, ale praktyczne zastosowanie tej

[1]) Zob. Chamberlain w dziele zacyt., str. 399 i 449. Por. moją recenzyę tego dzieła w „Muzeum“ z r. 1901, str. 44 i nast.

tajemniczej wiedzy mogło wielkiego doznać rozpowszechnienia. Delitzsch jako rzekomy dowód monoteizmu babylońskiego przytoczył znaną od r. 1895. nowobabylońską tablicę glinianą z wieku siódmego albo szóstego przed Chr., gdzie wszyscy bogowie utożsamieni są z Mardukiem. Nie można jednak tego zjednolicenia i asymilacyi bogów uważać za monoteizm, raczej z Lehmannem trzeba tu widzieć artykuł tajnej wiedzy (kapłanów?), podobny do egipskiej nauki o Ozyrysie, a jakbyśmy dodać mogli: do wiary, inne bóstwa niwelującej, w greckich misteryach Dyonizosa. Dlatego trafnie nazwano ów objaw religijny za Maksem Müllerem henoteizmem dla odróżnienia od właściwego monoteizmu[1]). Może jednak ten henoteizm, kulminujący w Marduku, jest właśnie przeciwieństwem wyraźnem do idei „der zahlenmässig praestabilierten Harmonie des Weltalls“, która będąc przedmiotem tajemniczej nauki babylońskich kapłanów, nie godziła się z ludowemi wierzeniami. Jeżeli tedy, jak zauważył Lehmann, w sprzeczności z izraelicką ustawą prawodawstwo Hammurabiego (z 22. stulecia przed Chr.) odznacza się niezależnością od religii i od kapłaństwa, to niezawisłość świecką państwa swojego wyraził Hammurabi przez wyniesienie Marduka „zum Reichsgott“. W takim razie istotnie Marduk był bogiem „wolnych i światłych umysłów“ podług Delitzscha, których poczet otwiera król babyloński i prawodawca najstarszy, Hammurabi. Zdobywcę, założyciela państwa i twórcę dochowanego kodeksu, Lehmann zestawia z Fryderykiem Wielkim i Napoleonem I.

W sporze o „Babylonię i Biblię“ zabrali głos poważny i zbliżający kwestyę do rozwiązania dwaj bracia, ewangeliccy proboszcze: Alfred i Jan Jeremiasowie Pierwszy, chcąc wytłómaczyć pozorny monoteizm u Babylończyków, ucieka się do przypuszczenia esoterycznej religii, której myśl główna byłaby taka: bogowie są tylko promieniami i objawieniami jednego bóstwa. Myśl tę wyświetlił wprawdzie co do astralnej babylońskiej religii Winckler[2]), lecz jednobóstwo (henoteizm) Marduka wydaje mi się być owszem przeciwieństwem do esoterycznej nauki kapłanów i pochodzenie swoje wywodzić od kultów chtonicznych, nie uranicznych. Na to naprowadzają mnie analogie, zachodzące pomiędzy Mardukiem i towarzyszką jego Istarą z jednej, a Prozerpiną i Dyonizosem z drugiej strony, o których dobrze wiadomo, że są chtonicznemi bóstwami. Marduk, Ozyrys i Dyonizos jednakowo byli wyobrażani w postaci byka, greckiego *ταῦρος*, Apisa egipskiego lub babylońskiego tura, czem się tłómaczą liczne obrazy

---

[1]) Zob. Schorr w cyt. rozpr., str. 230: Takie spekulacye religijno-filozoficzne, przeczucie jedności łączącej wszystkie siły natury, spotykamy i u innych narodów pogańskich, u Egipcyan, u Greków także — to jest henoteizm, lub nawet panteizm, ale nie monoteizm biblijny.

[2]) Die babylonische Kultur in ihren Beziehungen zur unsrigen, Leipzig 1902, str. 18: Es giebt wohl viele, ja zahllose Götter, diese sind aber nur Offenbarungsformen der einen grossen göttlichen Gewalt...

tura, poumieszczane na bramie Istary. Perski bóg uraniczny Mitra położył kres chtonicznemu kultowi Marduka; stąd przedstawiano Mitrę częstokroć w chwili, gdy byka zabija *(ταυροκτόνος)*. Przeciwnie Babylończycy, podobnie jak Grecy Dyonizosa, wyobrażali sobie boga przynajmniej z rogami po obu stronach głowy na znak wszechmocy[1]). Mimo, że Jahve izraelicki był antypodą Marduka, jak n. p. helleński „Jahve“ Apollo jest antagonistą Dyonizosa, przecież w wizyi proroka Habakuka pojawia się tenże Jahve w szczątkowej formie, z rogami u boku (Delitzsch, Zweiter Vortr. str. 30 i nast.). Prawdopodobnie pod wpływem perskim Izraelici, jak wskutek oddziaływania pokrewnej, aryjskiej orfiki, Grecy oswobodzili się od teriomorficznych pojęć o bóstwie; a chrześcijaństwo wbrew monizmowi i panteizmowi oryentalnemu, zgodnie zaś z dualizmem perskim, przeciwstawiło Bogu, jako zasadzie dobra, szatana, jako pierwiastek zła na świecie[2]). Jemu też odstąpiło resztki znamion zwierzęcych, poprzednio bożych — rogi.

Alfred Jeremias wystąpił z hipotezą, do której przyznał się i brat jego Jan Jeremias, że podobieństwa między kulturą izraelicką a babylońską polegają nie tyie na zależności pierwszej od drugiej, ile na wspólnej ich zawisłości od kultury arabskiej. Zwłaszcza na zwyczajowem staroarabskiem prawie zasadza się tak prawodawstwo Mojżesza jak Hammurabiego według dowodzeń drugiego z braci. Tamten polemizuje na obie strony, z krytyczno-teologiczną obawą, że młoda umiejętność zachwiewa święte biblijne podstawy, i z panbabylońską nadzieją, że obalenie teoryi o objawieniu Starego Testamentu przyspieszy nadejście „einer innerlicheren, lebendigeren und kurz gesagt frömmeren Auffassung“. Delitzsch rozrywa łączność Wschodu z Zachodem, Alfred Jeremias ich organiczną jedność podkreśla. Na konkretnym przykładzie Jan Jeremias dowodzi cywilizacyjnej wyższości dzieła Mojżesza nad tworem Hammurabiego, którego kamienny kodeks znachodził się przedewszystkiem w babylońskiej świątyni Esagila Marduka. Nawiasowo nadmieniam, że do tej świątyni prowadziła ulica procesyjna Marduka, podobnie jak z Aten do świątyni w Eleuzys droga pochodów dyonizyjskich. Autor rozbiera szczegółowo rozliczne

---

[1]) Por. Dr. M. W. de Visser, Die nicht menschengestaltigen Götter der Griechen. Leiden 1903, str. 190: Die Hörner sind immer die letzten Ueberbleibsel der Stiergestalt eines Gottes.

[2]) Por. Empedokl. fr. 29, 1 i 134, 2 (u Dielsa): οὐ γὰρ ἀπὸ [οὐ μὲν ἀπαὶ] νώτοιο δύο κλάδοι αἰσσονται... Orph. fr. 123, 16 (u Abla): ταύρεα δ'ἀμφοτέρωθε δύο χρύσεια κέρατα... Zob. „Dyabeł w poezyi“ Ign. Matuszewskiego: Gdziekolwiek i kiedykolwiek ludzie widzieli w świecie dwie wrogie sobie potęgi, czy substancye (dualizm), tam mógł się rozwinąć w poezyi dyabeł potężny, a względnie dodatni; gdzie zaś panowała wiara w wewnętrzną jednolitość istoty wszechświata (monizm) — tam dyabeł karlał i marniał... Witold Barewicz, Demonologia Nowoplatoników i Oryginesa (w Księdze pamiątkowej dla prof. Dr. Ćwiklińskiego, str. 22): Rzut oka na rolę szatana w Nowym Testamencie wskazuje na wzrost potęgi jego w porównaniu ze Starym Testamentem.

postanowienia (jest ich 282) Hammurabiego, który żył koło r. 2250 przed Chr. współcześnie z Abrahamem, tak pod względem związków małżeńskich i spadków, stosunków majątkowych, karnego prawa i sądownictwa [1]). Następnie porównywa Pentateuch, zwłaszcza Księgę przymierza, z kodeksem babylońskim i stwierdza niezaprzeczoną wspólność prawnych poglądów, przynajmniej w 24 razach całkiem lub niemal na pewne. Zestawienie ustawodawstwa Hammurabiego z Torą wypada na niekorzyść pierwszego, gdyż Tora je przewyższa o wiele pod trzema mianowicie względami: zwraca się przeciw żądzy, jako siedlisku wszelkich przekroczeń prawnych, zwalcza wrodzone samolubstwo i nakazuje miłość bliźniego. Przeciwnie w babylońskich ustawach brak śladu, iżby przykazywały miłość bliźniego, brak myśli o osobistem poczuciu winy i mimo wyliczenia bóstw wszelkich z ich zakresem działania, brak religijnej myśli, miłości Boga i bogobojności. Objawienia na Sinai nie można brać za objawienie słowne i za dosłowne natchnienie pisma świętego: tam się duch boży człowieczemu duchowi objawił. Objawienie i dzieje, trafnie złączone, rozwiążą teologiczny problem. Tylko przez pośrednictwo psychiczne, historyczną dojrzałość i literackie ukształtowanie, dostępnem jest objawienie poznaniu ludzkiemu.

Na zakończenie słów parę. Dzisiaj już zaczynamy pojmować, że cywilizacya europejska nie z Indyi wywodzi swój początek, lecz z Babylonu i przekonywamy się zwolna, że pierwszeństwo kultury babylońskiej bynajmniej nie ujmuje wyższości objawieniu Starego Testamentu. Nie wiemy jednak, dokąd zmierzamy, jeśli sądzimy, że dalsze i dopełniające objawienia po Chrystusowem są niemożliwe i że religię chrześcijańską jedynie tylko co do formalnej strony, ulegającej zmianie, dalej można wykształcać [2]). Słusznie bowiem już Lessing na pewne oczekiwał spełnienia się czasów jakoteż nowej, wieczystej ewangelii, zapowiedzianej w księgach Nowego Zakonu [3]). Tę zaś swoją nadzieję zasadzał na religijno-filozoficznym dogmacie o nieśmiertelności

---

[1]) Zob. przekład Wincklera: Die Gesetze Hammurabis Königs von Babylon um 2250 v. Chr. Das älteste Gesetzbuch der Welt. Leipzig 1902 (Der alte Orient, rocz. 4, zesz. 4).

[2]) Tak utrzymuje Schwatzkopff w zacyt. brosz., str. 82: Die centrale religiöse Entwicklung geht von Babylon aus, durch Israel hindurch, und erlangt im Christentum ihren göttlichen Höhepunkt. Dieser ist inhaltlich nicht zu überbieten. Jedoch fordert die Endlichkeit und Vergänglichkeit aller menschlichen Formen allezeit eine Weiterbildung der Religion.

[3]) Die Erziehung des Menschengeschlechtes §. 85: Nein, sie wird kommen, sie wird gewisz kommen die Zeit der Vollendung... §. 86: Sie wird gewisz kommen, die Zeit eines neuen, ewigen Evangeliums, die uns selbst in den Elementarbüchern des Neuen Bundes versprochen wird. Por. Ad. Mick. Lit. Słow. r. IV, lekc. 7: W tem wszakże, czego się spodziewamy, trzeba dobrze rozumieć, nie idzie ani o reformy, ani o wznowienia, ani o rewolucye religijne, ale o nowy wybuch ducha chrześcijańskiego. Zyg. Cieszkowski o nowym wybu-

dusz przez szereg doskonalących wcieleń, który to dogmat jest wspólnym aryjskim, odróżniającym od babylońskich i izraelickich wierzeń, dorobkiem: perskich magów, helleńskiej orfiki i mesyanicznej literatury polskiej [1]). *St. Schneider.*

CUMONT FRANZ, PROFESSEUR À L'UNIVERSITÉ DE GAND. LES MYSTÈRES DE MITHRA. Paris 1902, str. XVIII i 189.

Autor nie pożałował pracy i trudów, łożonych na odbycie dalekich podróży, owoc zaś swoich dochodzeń złożył w dziele p. t. „Textes et monuments figurés relatifs aux mystères de Mithra". Rezultatami owego dzieła podzielił się autor z czytelnikami w książce, przystępnie i jasno napisanej, a której tytuł podany wyżej w nagłówku. Pierwsze wydanie tej książki pojawiło się w r. 1899, a w maju zeszłego roku drugie wydanie, mało zmienione, ujrzało światło dzienne. Sądzę, że warto poznać wyniki badań, do których doszedł prof. Cumont, tem bardziej że pewna wstrzemięźliwość i zachowana w szczegółach ars nesciendi napawa zaufaniem do szczerej wiedzy autora i uzyskanych przez niego naukowych zdobyczy.

Już w zamierzchłej epoce przodkowie Persów, gdy jeszcze byli złączeni z Indami, czcili Mitrę. Modlono się do jego światłości, nieodłącznej od nieba, zwanego w hymnach Wedyjskich: Varuna, a w Aweście: Ahura (por. grec. Uranos). W moralności widziano w nim opiekuna prawdy, a wroga kłamstwa i błędu. Jest on wszystko wiedzącym, widzi i słyszy wszystko, nic nie może go zmylić. Podług Plutarcha (de Is. et Os. c. 46) zajmuje on stanowisko pośrednie między Ormuzdem a Arymanem. Bogiem naczelnym w Aweście jest Ormuzd (Ahura-Mazda), w pogodzie wiecznej ponad gwiazdami kró-

---

chu chrześcijaństwa, przepowiedzianym przez de Maistre'a (Ojcze-nasz I² str. 45, II str. 134). Zob. także Lit. Słow. III, 24 (pod koniec).

[1]) Tamże §. 94: Aber warum könnte jeder einzelne Mensch auch nicht mehr als einmal auf dieser Welt vorhanden gewesen sein? §. 98: Warum sollte ich nicht so oft wiederkommen, als ich neue Kentnisse, neue Fertigkeiten zu erlangen geschickt bin? Bringe ich auf Einmal so viel weg, dasz es der Mühe wieder zu kommen etwa nicht lohnet? — Por. Diog. Laert. prooem. sec. 9: Θεόπομπος ἐν τῇ ὀγδόῃ τῶν Φιλιππικῶν καὶ ἀναβιώσεσθαι, κατὰ τοὺς Μάγους, φησὶ τοὺς ἀνθρώπους καὶ ἔσεσθαι ἀθανάτους. Tertull. Praescr. 40 o „imago resurrectionis" w misteryach Mitry. Porphyr. de abst. IV, 16: δόγμα πάντων (magów perskich) ἐστὶ τῶν πρώτων μετεμψύχωσιν εἶναι, ὃ καὶ ἐμφαίνειν ἐοίκασιν ἐν τοῖς τοῦ Μίθρα μυστηρίοις... O metempsychozie orfickiej mówię na innem miejscu. Znana też metempsychoza dobrze mistycyzmowi wieszczów i myślicieli polskich.

Wszelka myśl mesyaniczna o człowieczeństwie Boga lub o boskości człowieka jest obcą religii żydowskiej. Por. Dr. Leopold Goldschmied: Der Kampf um Babel-Bibel im Lichte des Judentums. Frankfurt am Main 1908, str. 18: unsere Religion weder eine Gottwerdung des Menschen noch eine Menschwerdung der Gottheit kennt.

lujący; a jego wysłannikiem jest Mitra, bóg czynny i wojowniczy, przed którym drżą zły duch Aryman i jego demony.

Obok Ahura-Mazdy wzywają Mitrę z boginią Anâhitą inskrypcye Artaxerxesów. Dla nich i dla Daryuszów był Mitra bogiem, który ich darzył zwycięstwem i poręczał im prawowitą władzę. Przykład zwierzchników naśladowała szlachta, czego dowodem moc nazwisk, od najdawniejszych czasów przez nią noszonych, które powstały przez złożenie z imieniem Mitry. Sława jego sięgała po brzegi morza egejskiego: jedyny to bóg irański, którego imię spopularyzowało się w starożytnej Grecyi i czczone było następnie przez mnogie ludy rzymskiego cesarstwa.

Dopiero po epoce aleksandryjskiej dotarł kult Mitry z wyżyny Małej Azyi do Jonii. W Lidyi dwujednia: Mitra-Anâhita zmieniła się w parę: Sabazios-Anaïtis i przygotowała się na Zachodzie łączność misteryów Mitry z misteryami Cybeli. W Rzymie zaprowadzono kult oficyalny tej pessinunckiej Magna Mater w r. 204 przed Chr., pod koniec zaś rzeczypospolitej bóg perski znalazł wiernych w pospólstwie rzymskiem, być może za pośrednictwem cylickich piratów, pokonanych przez Pompejusza. Plutarch świadczy (w Żyw. Pomp. roz. 24), że sekta mazdejska za jego czasów słynęła już na Zachodzie. Główną ostoją i rozsadnikiem kultu Mitry była z pewnością armia, ponieważ religia tego bojowniczego boga jest przedewszystkiem religią żołnierzy. Jego misterye, przeszczepione do Europy przez barbarzyńskich na poły rekrutów z Kappadocyi lub Kommageny, rozpowszechniły się z nadzwyczajną szybkością aż po granice starożytnego świata. Zwłaszcza w obrębie dawnej Germanii poodkrywano największą ilość mitreów.

Jak większość bogów obcych, miał Mitra niewątpliwie swe pierwsze świątynie poza pomoerium, ale przed r. 181 po Chr. dostał się do samego wnętrza Rzymu i odtąd był popierany przez dwór i arystokracyę. W ten sposób przez ewolucyę naturalną z religii zrazu maluczkich urósł mitraczym na gruncie rzymskim w bogactwo i potęgę. Za Antoninów literaci i filozofowie zaczęli się interesować dogmatami i rytuałem tego cudzoziemskiego kultu. Cesarze znachodzili w nauce Mitry uzasadnienie swej osobistej polityki i podporę autokratycznych zakusów. Miejsce starej podstawy zwierzchnictwa ludowego zajęła wiara rozumowana w nadprzyrodzone wpływy. W przeciwieństwie do fikcyi demokratycznej o cezaryzmie rośnie po bitwie pod Akcyum dążność miast azyatyckich do ubóstwiania Augusta i stawiania mu świątyń. Dla nich władca był równocześnie bogiem (*βασιλεύς=θεός*). Duch wschodni przez wzmożenie się samodzierstwa odniósł tryumf nad rzymskim rozumem, a religijna idea nad prawniczem pojęciem.

Teokratyczna ta wiara rozeszła się po cesarstwie z Aleksandryi, gdzie ją przyjęli nawet Grecy. Misyonarzami jej po najwyższych warstwach społecznych Italii byli kapłani Izydy. Podobnież „słońce niezwyciężone“ (*Ἥλιος ἀνίκητος*), utożsamione z Mitrą, w aleksandryj-

skim okresie uchodziło powszechnie za rozdawcę zwycięstwa; monarcha zaś, na którego spłynęła ta boża łaska, wznosił się ponad ludzi i od poddanych odbierał cześć na równi z nieśmiertelnymi bogami. Pod panowaniem Kommodusa, na które w Rzymie przypada ostateczne zwycięstwo kultów wschodnich, szczególnie misteryów Mitry, cesarze przybierają tytuły oficyalne, jak: pius, felix, invictus, a te epitety natchnął fatalizm Wschodu. Ἀνίκητος, invictus — to zwykły przymiot bogów astralnych, naniesiony ze Wschodu, a przedewszystkiem właściwość słońca, które każdego poranka bierze górę nad nocą. Władcy starali się przez tę nazwę zbliżyć do niebiańskiego bóstwa, do słońca; a jak koleje państw i poddanych zależą od biegu gwiazd, tak głowa ich — słońce, kieruje losem królów. Dusze ludzkie, stosownie do tej doktryny, pierwotnie istnieją w niebie i nim przyobloką na siebie ciała, przechodzą przez sfery planet, od każdej z nich nabierając pewnych własności. Słońce, królewska planeta, darzy wybrańców zaletami zwierzchników. Lud przez cały czas trwania pogaństwa dał się opanowywać tym teokratycznym chimerom, natomiast wykształceni w tradycyi literackiej i zachowując resztki starego republikanizmu, zajęli wobec tych mżonek sceptyczne stanowisko.

Do najciekawszych należą rozdziały czwarty i piąty: o „doktrynie misteryów“ i o „liturgii, klerze i wiernych“. U szczytu hierarchii bożej i u początku wszechrzeczy umieszcza teologia mitracka czas nieskończony (Αἰών lub Κρόνος, Saeculum albo Saturnus). Wyobrażano go sobie pod postacią ludzkiego potwora z głową lwa i tułowiem, oplecionym przez węża. W pobliżu świątyń płynęło źródło nieustające (fons perennis), oznaka ciągłych dobrodziejstw tak materyalnych jak moralnych, zlewanych na świat przez czas, a przytem symbol duchowych orzeźwień, przyznanych duszom przebywającym w błogiej wieczności. Wiara w fatalizm, idea o przeznaczeniu nieuniknionem, które podług obrotu ciał niebieskich kieruje wypadkami w tym świecie, jest naczelną doktryną, wprowadzoną do mazdeizmu przez babylonizm. Logika rygorystyczna babylońskich dedukcyi zapewniała olbrzymiej tej chimerze o wiele skuteczniejszy wpływ na umysły refleksyjne, niż wiara w moce piekielne i zażegnania, która wszelako więcej oddziaływała na zabobonność pospólstwa.

Mitra, bóg słońca irański, ma w babylońskim Shamash, z którym go pomieszano, odpowiednik semicki. Obaj spełniają funkcye podobne i pośredniczą między bogiem nieznanym i niedostępnym, który króluje w niebie (Bel babyloński, utożsamiony z perskim Ahura-Mazdą), a rodem ludzkim, który się krząta i cierpi na ziemi. Wyobrażany bywa Mitra zwyczajnie jako zabijający byka w pośrodku dwu chłopców, z których jeden płonącą trzyma w górę pochodnię, drugi zwraca ku ziemi wygasłą. Tłumaczono tych dadoforów różnie, jako wschód słońca i zachód, życie i śmierć i t. p. Środek przedstawia najdziwniejszą przygodę z opowieści o Mitrze: przebicie nożem byka, istotę pierwszą żyjącą, stworzoną przez Jowisza-Ormuzda. Z ciała umierającej ofiary powstała wszelka roślinność, pokrywająca ziemię, wszyst-

kie rodzaje dobrych i użytecznych zwierząt. W ten sposób zabijający byka bohater stał się twórcą wszech istot dobroczynnych i zgonem, którego był powodem, wywołał nowe życie bogatsze i urodzajniejsze. Mitra jest twórcą, któremu Jowisz-Ormuzd powierzył zaprowadzenie i utrzymanie porządku w przyrodzie, jest on, mówiąc językiem filozoficznym pogańskich czasów, logosem i emanacyą boga, świat kształtującym demiurgiem.

Życie jest próbą i na to, żeby z niej wyjść zwycięsko, trzeba się trzymać prawa, które sam bóg starożytnym magom nadał. Czystość zupełna stanowiła dla magów szczyt, do którego istoty wierne powinny zmierzać. Dlatego ich rytuał zawierał liczne oczyszczające środki, za których pomocą można było przywary i zmazy duszy pozmywać. Mitryacki ideał doskonałości skłaniał się do ascetyzmu: wstrzemięźliwość od pewnych potraw i powściągliwość bezwzględną uznawał za zbawienne. Atoli system dualistyczny, walka ze zmysłowością, ze złym pierwiastkiem i pokusami Arymana, sprzyjały rozwojowi energii ludzkiej i siły indywidualnej. Bynajmniej słudzy Mitry nie zatapiali się w kontemplacyjnym mistycyzmie, gdyż dobro zawierało się dla nich w działaniu. Cenili wyżej siłę niż słodycz i nad łagodność przenosili odwagę.

Jak wszystkie sekty wschodnie, misterye perskie mięszały do swych baśni kosmogonicznych i spekulacyi teologicznych pojęcia o wyzwoleniu i odkupieniu. Dusze, których moc niezliczona zaludnia dom Najwyższego, schodzą na ziemię, by wstąpić w ciała, czy to ponieważ gorżka konieczność je zmusza do przebywania w tym materyalnym zepsutym świecie, czy też może dlatego, że z własnego wyboru ciągną w bój z demonami. Niebiosa miały składać się z siedmiu sfer, przydzielonych do siedmiu planet. Gdy dusza naga i oswobodzona od wszelkiej zakały wreszcie dostanie się do ósmego nieba, czeka ją tam wiekuista światłość w obliczu bogów i szczęście bez końca. Mitra, opiekun prawdy, pośrednik i przewodnik swych wiernych w żmudnem wspinaniu się ich ku niebiosom, przewodniczy w sądzeniu dusz po śmierci i jako ojciec niebieski przyjmuje dzieci, przybyłe z powrotem po dalekiej podróży.

Głównie zawdzięcza swe powodzenie mitracyzm cnotom moralnym, sprzyjającym czynowi. W dobie rozstroju i rozluźnienia mitryaści znaleźli w swoich przepisach bodziec i wsparcie. Apoteoza czasu, jako pierwszej przyczyny, i słońca, jego zmysłowej manifestacyi, które swem ciepłem życie krzewi na ziemi, są pomysłami wysoce filozoficznymi. Mogły one rozdwajać umysły wykształcone, lecz bez trudności wywarły podbijający wpływ na dusze naiwne gminu. Na nie musiała silne zrobić wrażenie nauka, która całą widzialną i dotykalną rzeczywistość zmieniała w boskość.

Tekst u św. Hieronima, potwierdzony szeregiem inskrypcyi, poucza, że było siedem stopni wtajemniczenia i że mysta (*μύστης*, sacratus) przybierał kolejno nazwy: kruka (corax), ciemnego (cryphius), żołnierza (miles), lwa (leo), Persa (Perses), bieguna słońca (heliodro-

mus) i ojca (pater). Imiona, wzięte od zwierząt, są to zabytki pierwotnych czasów, gdy uczestników i uczestniczki różnych misteryów w Grecyi i Małej Azyi zwano: bykami *(ταῦροι)*, krowami *(αἱ βόες)*, niedźwiedzicami *(αἱ ἄρκτοι)* i t. p. [1]). Wówczas wyobrażano sobie bóstwa w postaci zwierzęcej, a przybierając imię i wygląd swojego boga, wierni sądzili, że się z nim przez to utożsamiają. Kronos z lwią głową, który się stał inkarnacyą czasu, był uwielbiany przez lwy, poprzedników mitryastów [2]). Siedem stopni wtajemniczenia, przez które mysta musiał przechodzić, aby osiągnąć mądrość i czystość doskonałą, zgadzały się z odpowiedniemi siedmiu sferami planetarnemi, przez które dusza miała się przedostawać do miejsca pobytu błogosławionych. Trzy pierwsze stopnie służebnych *(ὑπηρετοῦντες)* można porównać z chrześcijańskimi katechumenami; jedynie mystów, od stopnia lwa począwszy, mieniono uczestnikami *(μετέχοντες)*. W Apulejusza „Metamorfozach“ (XI, 23) uczestnik pewien misteryów opowiada swą wizyę o przebywaniu na tamtym świecie przed tronem Persefony i podziwianiu zbliska bogów podziemia i nieba [3]).

Autor czyni uwagę, że zdumiewające szerzenie się mitracyzmu polega przeważnie na niezmiernych złudzeniach, które byłyby śmieszne, gdyby nie były przytem głęboko ludzkiemi. Ale zarazem Cumont podnosi jego walną różnicę, której wszelako w badaniach swoich i wnioskach nie wykorzystał, od kultów wschodnich, że te po największej części przyznają kobietom znaczną, niekiedy główną rolę i w nich znachodzą żarliwe zwolenniczki, tymczasem Mitra odmówił im udziału w misteryach, które pozbawił przez to cennego współzawodnictwa kobiet w ich rozkrzewianiu. W setkach napisów, jakie się dochowały, niema najlżejszej wzmianki o żadnej kapłance, uczestniczce lub choćby dobroczynnej niewieście, w misteryach Mitry. Stare zatargi religijne Egipcyan i Persów trwały wciąż nawet w Rzymie cesarskim, a misterye irańskie były prawdopodobnie oddzielne od misteryów Izydy wskutek niemej rywalizacyi, jeżeli nie jawnej opozycyi. Natomiast sprzymierzyły się kulty Mitry i Anâhity z syryjskimi kultami Attisa i Cybeli; a Magna Mater, zająwszy miejsce po Anâhicie, miała podobnie swe „Matki“, jak Mitra swoich „Ojców“. Wtajemniczone w kult „Wielkiej Matki“ zwały się między sobą „Siostrami“, jak wierni Mitry „Braćmi“. Makrobiusz w „Saturnaliach“ wykłada uczenie, że wszystkie bóstwa mieszczą się w jednym Bycie, pod prze-

---

[1]) Cumont dwie nazwy ostatnie bierze mylnie za masculina: Ours i Boeufs (str. 127).

[2]) Tem się tłómaczą „lwy — nadludzie“ Nietzschego — Zaratustry.

[3]) Obrazowanie to samo w opowiadaniu duszy na złotych płytkach z Petelii w dolnej Italii, pochodzących z czwartego albo trzeciego wieku przed Chr. Mowa tam i o źródle zimnej wody u wstępu (ψυχρὸν ὕδωρ), zwykłem w egipskich i w ogóle oryentalnych wierzeniach, dalej o dojściu duszy do Persefony i ubóstwieniu jej w końcu wyrokiem pani podziemia. Zob. Diels: Die Fragmente der Vorsokratiker (Berlin 1903) str. 494 i nast.

różnymi kątami widzenia oglądanym, że liczne nazwy, które tym bóstwom cześć ludzka nadaje, są równoznacznikami imienia Heliosa. Renan zaś w liście do Berthelota wyznał, że zanim religia doszła do ogłoszenia Boga pozaświatowym absolutem i ideałem, jedyny kult był rozumnym i umiejętnym, t. j. kult słońca.

Z drugim wiekiem począwszy, filozofowie greccy między perskiemi misteryami a chrystyanizmem upatrują wybitne analogie na korzyść pierwszych; przeciwnie Apologeci przyznając podobieństwa tych dwu religii, tłumaczą je przedrzeźnianiem szatańskiem co najświętszych obrzędów w ich kulcie. Jak perski Mitra, zrównoważony z aleksandryjskim Logosem, tak Chrystus był pośrednikiem *(μεσίτης)* między swym Ojcem w niebie a ludźmi. Autor jednak zaznacza, że źródło nieprzebrane tych religijnych wzruszeń, które tryska z nauki i cierpień Boga umęczonego na krzyżu, nie biło nigdy dla wiernych Mitry wyznawców. Obok istotnie sięgających głęboko podobieństw między chrystyanizmem a mitryacyzmem, nie mniej zasadnicze dzielą je od siebie różnice. Chrześcijaństwo zerwało z kultem przyrody i oczyściwszy się od wszelkich układów z bałwochwalstwem, zyskało ogromną wyższość nad misteryami mazdejskiemi, które starały się ugruntować monoteizm z pomocą przystosowania się do wielobóstwa.

W r. 273 Aurelian zaprowadził kult Mitry jako państwowy, sowicie wyposażony, ku czci Sol invictus. Zdawało się, że heliolatria niepewnie monoteistyczna w cesarstwie rzymskiem, tak samo jak w Iranie, zamieni się w religię państwową, jedyną i nietolerancką. Nawrócenie się Konstantyna obaliło tymczasem nadzieje, jakie polityka jego poprzedników kazała żywić czcicielom słońca. Pojęcia mitryackie powołał znowu do życia manicheizm. Obydwa kulty powstały na Wschodzie przez zmieszanie się babylońskiej mitologii z dualizmem perskim i powikłały się następnie z greckimi żywiołami.

Po streszczeniu, o ile możności wiernem, wywodów prof. Cumonta niechaj mi wolno będzie uczynić kilka ogólnych spostrzeżeń. Autor nie uwydatnił z pożądaną ścisłością i dokładnością podstawowej mem zdaniem różnicy, jaka zachodzi między nauką Mitry a wschodnią kulturą w ogóle: babylońską, egipską i t. p. Prawie połowa poumieszczanych w książce wybornych podobizn (w liczbie 22) przedstawia Mitrę w chwili zabójstwa byka. Jest to akt symboliczny doniosłego znaczenia, znamionujący koniec dawnych religii Wschodu, a narodziny nowej. Babylońskiego boga Marduka i egipskiego Ozyrysa, jak wiemy, wyobrażano sobie w postaci byka. Także napływowego z Egiptu Dyonizosa Zagreusa, rozszarpanego przez Tytanów, n. p. w Elidzie czciły niewiasty wezwaniem: *ἄξιε ταῦρε* (Plut. de Is. et Os. c. 35). Jak byk, zabity przez Mitrę, przedstawia martwą wilgoć przyrody, opanowaną przez życiodajne ciepło słońca, przez co wytwarza się z ziemi wszelka roślinność, całkiem tak samo bóg Nilu Ozyrys i Dyonizos są przedewszystkiem reprezentantami wilgotnej przyrody w zetknięciu z siłą ożywczą słońca (por. Plut. tamże: *ὅτι δ' οὐ μόνον τοῦ οἴνου Διόνυσον, ἀλλὰ καὶ πάσης ὑγρᾶς φύσεως*

Ἕλληνες ἡγοῦνται κύριον καὶ ἀρχηγόν, ἀρκεῖ Πίνδαρος μάρτυς εἶναι λέγων· δενδρέων δὲ νόμον Διόνυσος πολυγαθὴς αὐξάνοι, ἁγνὸν φέγγος ὀπώρας). Z tego należy wnosić, że jak Tytanowie przez uśmiercenie byka-Dyonizosa wprowadzili w misterye greckie nowy pierwiastek religijny, podobnie Mitra starym religiom oryentalnym położył kres przez zgładzenie Marduka i Ozyrysa pod symbolicznym kształtem byka.

Zdaje się, że ten nowy żywioł, wniesiony przez mitryackie misterye, analogicznie do orfickich, szczególnie był moralnej natury: apoteozą silnych i męskich jednostek w przeciwieństwie do oryentalnego zniewieścienia i orgii kobiecych. Że ta obrona autonomii duchowej i indywidualizmu, niemal cynicka *αὐτάρκεια*, wyrodziła się w interpretacyi cesarzy rzymskich w *αὐτοκράτεια*, o to przecież idei mitracyzmu w poczęciu i założeniu samem obwiniać nie można. Również zawisłość od astrologii babylońskiej dotyczy prędzej tła, niż istoty rzeczy. Dwanaście znaków zodyaku, znachodzących się zwykle nad Mitrą zabijającym byka, lub poświęcenie temuż bogu siódmego miesiąca w kalendarzu, są niewątpliwie babylońskiego i semickiego pochodzenia, jak świadczą święte liczby: 12 i 7, z których przynajmniej drugą także Apollo i Pitagorejczycy umiłowali (Zob. artykuł mój p. t. Kultura babylońska etc. w „Muzeum“ za r. 1903. str. 409 i 416). Ale w dziedzinie ducha podobnej zależności nie było. Dusze, pokutujące w ciałach i spadające z nieba na ziemię dla ponoszenia kary, niewolne, od przeznaczenia i gwiazd zawisłe, są pewnie babylońskim wytworem, przyswojonym przez pitagorejską doktrynę; przeciwnie dusze wybrane, przenoszące nad błogi spokój w niebiosach walkę ze złem na ziemi, są perskim i aryjskim pomysłem, którego czynny optymizm w misteryach Mitry tak się nie zgadza z grzesznym upadkiem dusz i pesymistycznem wyobrażeniem o pierworodnym grzechu, jak prometejska i tytaniczna idea misteryów orfickich nie da się wcale pogodzić z pitagorejską skromnością *(σωφροσύνη)*.

Dwóch dadoforów po obu stronach Mitry, gdy ten zabija byka, jeden z płonącą *(καυτής)*, drugi zaś z wypaloną pochodnią *(καυτοπαθής)*, oznaczają w mem rozumieniu rzeczy zgaśnięcie i zachód dawnych wierzeń, a wschód i płomienne światło nowej religii i wiary. Na tych uwagach, zgoła nie ujmujących wartości dobremu dziełu, kończę przydługie sprawozdanie; nadmieniam tylko, że do niezmiernie ciekawej książki dodany jest ustęp o „Sztuce mitryackiej“ i kolorowana karta, mająca uzmysłowić szerokie rozpostarcie się zwłaszcza po Europie misteryów Mitry. Francuskie dzieło niniejsze prof. Cumonta, belgijskiego badacza, pojawiło się też w wydaniu niemieckiem Gehricha (nakładem Teubnera w Lipsku). *St. Schneider.*

PRZEGLĄD LITERATURY PEDAGOGICZNEJ.

SCHÖN H. DR. Die neuen Universitäten in Frankreich, ihre Entwicklung, ihre gegenwärtige Lage und ihre Zukunft. („Paedagogisches Archiv". 1902. zeszyt 6. str. 397—417 i zeszyt 7/8 str. 473—500).

Od lat trzydziestu ukazywały się różne projekta, dążące do zorganizowania na nowo dawnych uniwersytetów francuskich, które zmiotły burze, jakim Francya ulegała od czasów wielkiej rewolucyi. Już w r. 1873 przedstawił poseł Paweł Bert wniosek o utworzenie pięciu uniwersytetów: w Paryżu, Bordeaux, Lyonie, Montpellier i Nantes. Miano natomiast znieść fakultety ścisłych nauk i literatury w Besançon, Clermont, Grenoble, Poitiers i Rennes, dalej szkoły przygotowawcze lekarskie: w Algierze, Amiens, Angers, Arras, Besançon, Bordeaux, Clermont, Grenoble, Limoges, Lyonie, Nantes, Poitiers, Reims, Rennes, Rouen i Tours, wreszcie miano zwinąć wszystkie katolickie i protestanckie wydziały teologiczne. Ażeby jednak nie burzyć wszystkiego miały uniwersytety w Nancy i Caean pozostać nietknięte. Podobnież wyższe szkoły w Douei i Lille miały stać się niejako filiami paryskiej wszechnicy. Do uniwersytetu w Lyonie miały należeć trzy wydziały uniwersytetu w Dijon, a rozmaite wydziały wszechnic w Aix i Marsylii być przyłączone do uniwersytetu w Montpellier. Projekt ten, nawskróś niedojrzały, nie mógł być naturalnie przyjętym. Tak samo nie udał się projekt wspólny Berthelota, Renana, Gastona Paris, M. Bréala, Tainea, Monoda i Bontmyego. Projekt dopiero ministra Waddingtona z r. 1876 można uważać za szkic do reformy uniwersytetów, jaka nastąpiła za czasów trzeciej republiki. Niełatwą było to rzeczą, trzeba było bowiem przedewszystkiem wydać ogromne sumy na zewnętrzne, ale konieczne potrzeby, bez których uniwersytety nie mogłyby istnieć, a więc: na laboratorya, kliniki i biblioteki. Do 1. stycznia 1902 r. wydano na ten cel powyżej 130 milionów franków. Samemu paryskiemu uniwersytetowi przeznaczono 70 milionów, to też wybudowano nowy wydział medyczny, w czwórnasób obszerniejszy od dawnego, rozszerzono budynki wydziału prawniczego, wybudowano nową szkołę farmaceutyczną z przestronnemi laboratoryami, założono wspaniałe muzea zoologiczne, antropologiczne, paleontologiczne i mineralogiczne. Nie poskąpiono także wydziałom: literackiemu i nauk ścisłych. Na tem miejscu, gdzie prawie trzysta lat stała stara Sorbonna, wybudowano nową, czterykroć większą, ozdobioną cennemi malowidłami i rzeźbami. O wielkości budynku można nabrać lepszego wyobrażenia, jeśli się zważy, iż jeśli wszystkie sałe są zajęte, mieszczą w sobie zwyż 10 tysięcy uczniów. Sale odpowiadają najnowszym wymogom akustycznym. Ponadto jest osobny amfiteatr, w którym odbywają się obrony rozpraw doktorskich, z królewskim przepychem

urządzony. Na uwagę z powodu cennych rzeźb i malowideł zasługują jeszcze: sale przyjęć i konferencyjna, pokój rektorski, oraz sala uroczystych posiedzeń. Nie zapomniano także o prowincyonalnych uniwersytetach: Lille otrzymało nowe fakultety: medyczny, nauk ścisłych i literacki, instytuty: chemiczny, fizyczny i przyrodniczy. W Lyonie wybudowano nowe gmachy dla wszystkich czterech wydziałów oraz laboratorya i obserwatoryum. Nancy otrzymało nowe instytuty: przemysłowy, chemiczny, fizyologiczny i anatomiczny, które mogą śmiało współzawodniczyć z takimiż w Lyonie, a nawet w Paryżu. W Montpellier wybudowano nowy budynek dla wydziału lekarskiego z laboratoryami i salami sekcyjnemi, oraz nowy szpital dla ćwiczeń praktycznych. Wydział prawniczy pomieszczono w jednym budynku z literackim, założono natomiast instytuty przyrodnicze. W Grenoble wniesiono na użytek wydziałów: prawniczego, literackiego i nauk ścisłych prawdziwy pałac. W Bordeaux wybudowano nowe budynki na pomieszczenie prawniczego i medycznego wydziału oraz nowe obserwatoryum astronomiczne. Wydziały literacki i nauk ścisłych pomieszczono w jednym budynku. Tuluza otrzymała nowe lokale dla wydziałów: medycznego, nauk ścisłych i literackiego, Rennes dla wydziału nauk ścisłych, a Poitiers instytuty: fizyczny, chemiczny i przyrodniczy. Nawet w tak małych miastach, jak: w Caean, Clermont i Dijon odnowiono i rozszerzono zabudowania uniwersyteckie. W Algerze także wybudowano nowe budynki dla wszystkich wydziałów. Ogółem nadzwyczajne wydatki na uniwersytety za czasów trzeciej Rzpltej wynosiły: ze strony państwa 61,704.793 fr., ze strony miast 47,571.000 fr., ze strony departamentów 715.000 fr. Podczas gdy roczny budżet państwowy na uniwersytety wynosił za czasów drugiego cesarstwa 5,832.471 fr., to w r. 1893 wynosił on 15,356.615 fr. Ponadto dochody uniwersytetów zwiększyły się z powodu współzawodnictwa, jakie panuje między miastami uniwersyteckiemi. I tak Paryż ufundował katedry: historyi rewolucyi francuskiej, oraz historyi rozwoju istot organicznych; Bordeaux utworzyło katedry: historyi południowo-zachodniej Francyi i języka i literatury dawnej Gaskonii; Tuluza utrzymuje profesora południowej literatury i hiszpańskiego języka; Lille utworzyło wykłady wallońskiego języka i literatury; Poitiers katedrę historyi prowincyi Poitiers; Nancy katedrę historyi prowincyi wschodnich, wreszcie Aix i Marsylia katedrę języka i literatury prowansalskiej. Jeszcze charakterystyczniejsze jest założenie laboratoryum dla chemii praktycznej, połączonego z laboratoryum piwowarskiem przy uniwersytecie w Nancy. Izba handlowa miasta Lyonu utworzyła chemiczny instytut dla badań przemysłowych, a Izba handlowa Marsylii subwencyonuje wykłady z nauki o koloniach. Do dochodów uniwersyteckich należą także taksy wpisowe studentów, które wyniosły na wszystkich uniwersytetach łączną sumę niemal 6 milionów fr. Każdy student płaci rocznie 20 fr. za imatrykulacyę i 10 fr. na bibliotekę. Jeżeli się jest zapisanym na jednym wydziale, można już bezpłatnie uczęszczać na wykłady innych wydziałów. Tylko taksy laboratoryjne

*

są wysokie, bo wynoszą na kwartał w Paryżu za laboratoryum fizyczne: 125 fr., za laboratoryum chemii ogólnej 150 fr., chemii biologicznej 100 fr., mineralogiczne 90 fr., zoologiczne 50 fr., anatomiczne 100 fr., ewolucyi istot organicznych 100 fr., ogólnej fizyologii 50 fr., botaniczne 50 fr., geologiczne 50 fr., geograficzne 50 fr., chemii fizycznej 100 fr. Taksy za egzamina są także wysokie. Zwyczajny bakalaureat kosztuje 120 fr., egzamin na licencyata teologii 145 fr., filologii, historyi i filozofii 220 fr., nauk ścisłych 330 fr., student prawniczego wydziału płaci za bakalaureat 560 fr., za stopień licencyata 420 fr. Tytuł doktorski teologiczny kosztuje 180 fr., a druk rozprawy 1.000—2.000 fr., doktorat literatury 140 fr., druk pracy 2.000—3.000 fr., najtańszy doktorat nauk ścisłych kosztuje 140 fr. i paręset (bo żądają prac krótkich) na koszta druku, doktorat prawniczy kosztuje 560 fr., a medycyny 1.345 fr. Ponadto istnieją jeszcze t. zw. dyplomy uniwersyteckie (doctorat universitaire), których mają prawo udzielać tylko uniwersytety: w Paryżu, Bordeaux, Nancy i Lyonie. Za to trzeba zapłacić na wydziale teologicznym paryskim 240 fr., na wydziale nauk ścisłych 220—370, prawniczy nie udziela dyplomów takich, na wydziale literackim kosztuje dyplom 200 fr., a na lekarskim 1.400 fr. Doktoraty honorowe nie istnieją dotąd we Francyi. Ogólna suma stypendyów wynosi około 560.000 fr. i wystarcza zaledwo na zaopatrzenie 450 uczniów, a zatem zaledwo $^1/_{60}$ ogółu. Ażeby jednak ułatwić młodym ludziom korzystanie z wykładów, nadaje rząd bardzo często studentom rozmaite posady w miastach prowincyonalnych, leżących blisko miast uniwersyteckich i zwraca im koszta każdorazowej podróży na wykłady. Ogólna liczba studentów i studentek wynosi zwyż 26.000, pomiędzy nimi zaś 2.000 obcych. Ponadto dwa uniwersytety: w Paryżu i Grenoble urządzają corocznie kursy wakacyjne. Stopni profesorskich jest trzy, t. j. zw. prof., nadzw. prof. i docent. Ale nadzw. prof. dzielą się na trzy rangi. Płaca prof. nadzw. wynosi 3.000—4.500 fr., zwyczajnego 6—11.000 fr. Tylko w Paryżu dochodzi ona do 15.000. Poza uniwersytetem istnieje w Paryżu jeszcze wiele innych szkół wyższych specyalnych, a mianowicie: „Collége de France“, „École normale supérieure“, „École practique des hautes-êtudes“, „École nationale des chartes“, „École du Louvre“, „École nationale et speciale des beaux-artes“, „École speciale des langues orientales vivantes“ i „École des sciences politiques“.

PUDOR HEINRICH DR. Hygiene als Unterrichtsgegenstand. („Paedagogisches Archiv“. 1902. zeszyt 7/8. str. 534—538).

Wielka śmiertelność pochodzi stąd, że szerokie masy ogółu nie mają pojęcia o hygienie, nawet w najważniejszych jej zasadach. Rodzice, nie znając przepisów hygienicznego życia, nie mogą naturalnie uczyć swoich dzieci postępowania według pewnych ściśle określonych prawideł zdrowotnych. Zapobiedz takiemu stanowi rzeczy jest zada-

niem szkoły. Tymczasem u nas poza uniwersytetem nie wykłada się hygieny ani w szkołach średnich ani ludowych. Zdaniem autora jedna godzina tygodniowo wykładu hygieny byłaby zupełnie wystarczająca i przyniosłaby błogie skutki. Przytem zaznajomiliby się uczniowie i uczenice z fizyologią i anatomią ciała ludzkiego. Co się tyczy kwestyi, jak powinnaby być hygiena wykładana, to stoi ona otworem do dyskusyi. W każdym razie trzebaby pilnie baczyć na rodzaj i charakter szkoły, na wiek i rozwój umysłowy uczniów.

Dr. St. Zdziarski.

Sprawy Tow. nauczycieli szkół wyższych.

Sprawozdanie z posiedzeń Kół:

KOŁO BRODZKIE. Dnia 28. listopada 1903 odbyło Koło tutejsze posiedzenie, na którem prof. Passowicz przeprowadził lekcyę praktyczną języka łacińskiego w klasie II. Na przeprowadzenie lekcyi wybrał z „Lateinisches Lese- und Übungsbuch her. v. J. Steiner u. A. Scheindler II. Teil, 3. Aufl. Wien und Prag 1898“ ustęp 124-ty „Hannibals Traum“. Lekcya składała się z dwóch części. W pierwszej przerobił prelegent ten ustęp jako lekcyę nową, którą mają uczniowie umieć na dzień następny. Przez dokładną analizę zdań pojedyńczych (wychodząc zawsze od verbum finitum), zdobywają uczniowie, przy obopólnej pracy nauczyciela i własnej, tłumaczenie. Po przerobieniu całości powtarza nauczyciel sam tłumaczenie całego ustępu, poczem każe je jeszcze raz niektórym uczniom powtórzyć.

W drugiej części wykazał prelegent, jak się odbywa pytanie w dniu następnym. Przy zamkniętych książkach wypytuje nauczyciel słówek z łaciny na polskie i odwrotnie, tak co do znaczenia jak i formy, zestawia synonimy, przekonywuje się, czy uczniowie rozumieją wszystkie zjawiska syntaktyczne i różnice między językiem polskim a łacińskim, wypytuje treść przez pytania po łacinie i każe po łacinie opowiadać treść ciągłą; na koniec przychodzi tłumaczenie z książek otwartych, które musi wypaść płynnie i poprawnie.

Po przeprowadzeniu lekcyi nawiązała się żywa dyskusya, w której brali udział dyrektor Schirmer, profesorowie Kuczera, Wróblewski, Dropiowski, Meyer, Sanat i inni.

— Posiedzenie z dnia 2. stycznia 1904. Na porządku dziennym sprawa utrakwizmu i kwestyonaryusz w sprawie nauki języka niemieckiego w gimnazyum wyższem.

I. Referat w sprawie utrakwizmu wygłosił prof. Wł. Dropiowski.

Prelegent zaznaczywszy konieczność wyemancypowania szkoły z pod wszystkich względów ubocznych, nie mających bezpośredniego związku z oświatą i wychowaniem, rozpatrzył przedewszystkiem sprawę utrakwizacyi szkół średnich ze stanowiska pedagogicznego.

Apercepowanie pojęć, zwłaszcza przez umysły niedojrzałe, już samo przez się nie jest wcale łatwem, należy więc troskliwie usuwać wszystko, coby odpowiedni proces psychiczny mogło opóźnić lub utrudnić. Jeżeli zaś już takie względy jak niewłaściwy druk lub format podręcznika, albo niewyraźna mowa wykładającego nauczyciela, ważą tu niezmiernie na szali, o ileż większą przeszkodą będzie język nie dość zrozumiały, bo nie macierzysty. Uczeń, nim odtworzy sobie wyobrażenie i nim je sobie przyswoi, będzie zmuszony wpierw słowa

nauczyciela czy zdania tekstu w myśli tłómaczyć, co odbyć się musi kosztem intenzywności nauki.

Następnie zastanowił się prelegent, które przedmioty możnaby wykładać w języku drugim. Przypomniał fiasco prób uczynionych przed laty z wprowadzeniem języka niemieckiego do nauki historyi powszechnej, uzasadnił że to samo byłoby z filologią klasyczną, a na uczenie matematyki, fizyki, nauk przyrodniczych lub propedeutyki filozoficznej, już choćby tylko ze względu na konieczność dwojakiej, względnie trojakiej terminologii, zgodzić się nie można.

Na innowacyi wyszedłby najgorzej język ojczysty, który i tak we wschodniej części kraju, wskutek wpływu języka drugiego, uległ skażeniu. Doczekalibyśmy się tego, że inteligentny ogół nie władałby biegle żadnym językiem.

Wreszcie utrakwizacya nie osiągnęłaby celu, o którym marzą jej zwolennicy. Gdyby nauczanie w drugim języku miało być istotnie jakąś wenecką dryakwią na rozliczne narodowościowe czy społeczne choroby, gdyby miało moc zażegnywania niesnasek i nienawiści narodowościowych, toby rosyjskie lub pruskie szkoły wyprodukowały już chyba całe legiony gorących ruso- i prusofilów.

Że znajomość drugiego języka krajowego jest potrzebna, — to nie ulega wątpliwości, właściwszą jednak byłoby drogą wprowadzenie do szkół naszych nauki obu języków krajowych jako przedmiotów obowiązkowych.

Po dyskusyi, w której uczestniczyli: Dyr. Schirmer, ks. Dzerowicz, prof. Kuczera i prelegent, uchwalono następującą rezolucyę:

„Koło brodzkie wyraża przekonanie, że utrakwizacya galicyjskich szkół średnich z wielu względów byłaby szkodliwą, natomiast pożądanem jest wprowadzenie obowiązkowej nauki języka ruskiego w średnich szkołach polskich, a polskiego w ruskich".

II. Kwestyonaryusz w sprawie nauki języka niemieckiego w gimnazyum wyższem. Referent K. Wróblewski.

W obszernem przemówieniu wykazał prelegent, że 1. średnie wyniki nauki języka niemieckiego w gimnazyum wyższem z różnych względów n i e odpowiadają celowi, jaki plan tej nauce zakreśla i 2. że dzisiaj używane podręczniki n i e z u p e ł n i e odpowiadają swemu zadaniu.

Wobec zbyt szerokiego tła trzeciego punktu kwestyonaryusza postanowiono odroczyć odpowiedź do najbliższego posiedzenia, poruczając rozpatrzenie kwestyi osobnemu referentowi.

Co do dwóch pierwszych punktów Koło stanęło po stronie prelegenta i powzięło rezolucyę, potwierdzającą jego wywody.

KOŁO BUCZACKIE. Posiedzenie dnia 13. listopada 1903.

1. Prezes Zych odczytuje odezwę Koła bocheńskiego wystósowaną do wszystkich Kół i wyraża zapatrywanie, iżby należało wnioski przyjąć i poprzeć; czy jednak akcyą w tym kierunku zaraz rozpocząć

należy, czy też nieco się wstrzymać, aż Rada Państwa zacznie prawidłowo fungować, tę sprawę pozostawia do decyzyi Koła.

Pp. Maślak i Niebieszczański oświadczają, żeby na petycyę odpowiedzieć pozytywnie i żądać akcyi zaraz, bo jestto kwestya żywotna.

Wniosek, by petycyę przyjąć „en bloc“ i przedłożyć Wydziałowi Towarzystwa już teraz, przyjęto jednogłośnie.

2. Uzupełniono Wydział wyborem sekretarza w miejsce p. Karola Czajkowskiego, który przeniósł się do Przemyśla. Wybrany większością głosów p. Stanisław Rembacz.

3. P. Leon Kieroński odczytał swój referat p. t.: „O tragiczności u Ajschilosa, Sofoklesa i Eurypidesa“ uzasadniając odmienne pojmowanie tejże u każdego z nich.

Po otwarciu dyskusyi p. Burzyński postawił wniosek na wyrażenie prelegentowi uznania za treściwe i przedmiotowe przedstawienie różnicy w pojmowaniu istoty tragiczności u wspomnianych trzech tragików greckich.

Prof. Maślak podnosi, że prelegent powinien był deduktywnie wyprowadzić wniosek, który z owych trzech tragików wpłynął najwięcej na rozwój tragedyi nowożytnej.

Przewodniczący zwraca uwagę, że przechodzi to zakres referatu i wymaga długich i gruntownych studyów.

Po złożeniu podziękowania prelegentowi i po uchwaleniu przedmiotu obrad dwóch następnych posiedzeń — zakończono zebranie.

— Na odbytem d. 16. listopada 1903 posiedzeniu przystąpiło Koło buczackie do uchwał Koła bocheńskiego i postanowiło prosić Wydział centralny:

1. o poczynienie u Wysokiego Rządu, w Kole polskiem i gdzie tylko za potrzebne uzna, odnośnych kroków celem jak najprędszego załatwienia i skutecznego poparcia petycyi jego wspólnie z Towarzystwem „Deutsche Mittelschule“ w Pradze z dnia 2. maja 1902 r. a mianowicie o policzenie etatowym nauczycielom wszystkich lat służby, spędzonych w charakterze egzaminowanych suplentów;

2. aby równocześnie upominał się o wliczanie wszystkich lat w charakterze suplenta spędzonych, wszystkim po r. 1898 mianowanym nauczycielom do okresu stabilizacyi i kwinkweniów;

3. aby uprosił posłów naszych do Rady Państwa zwłaszcza tych, którzy są członkami naszego stanu i Towarzystwa do gorliwego poparcia tej najsłuszniejszej sprawy;

4. aby uprosił Rząd o wliczanie lat służby i tym profesorom, którzy w myśl dawniejszej ustawy służyli z egzaminem na niższe gimnazyum, w taki sam sposób, w jaki wlicza lata służby z zupełną kwalifikacyą;

5. aby pospieszył się z tą sprawą tak, aby już na początku najbliższej sesyi Rady Państwa poruszoną i przeprowadzoną być mogła.

— Posiedzenie dnia 16. grudnia b. r. z następującym porządkiem dziennym:

Punkt 1. Skarbnik X. Dobrzański zdaje sprawozdanie kasowe Kołu zawiadamiając, że dotąd należy do Koła 16 członków a zapas kasowy wynosi 120 K. 83 hal.

Uchwalono kwotę tę na razie umieścić w tutejszej Kasie oszczędności.

Punkt 2. Odpowiedź na „kwestyonaryusz w sprawie nauki języka niemieckiego w gimnazyum wyższem“ referował p. Nikiel.

Co do 1-go punktu kwestyonaryusza: „czy średnie wyniki nauki języka niemieckiego w gimnazyum wyższem odpowiadają celowi, jaki plan tej nauce zakreśla?“ odpowiada p. referent:

Według instrukcyi dla nauki języka niemieckiego celem owym jest: „doprowadzenie do tego, by uczniowie nabyli należytej wprawy w wyrażaniu swych myśli w tym języku w słowie i piśmie w zakresie szkolnego wykształcenia. Powinni też uczniowie poznać te najcelniejsze płody piśmiennictwa niemieckiego, które ze względu na cel wychowania można w szkole traktować i powinni mieć pogląd na dzieje tego piśmiennictwa“.

Częstokroć słyszy się mniemanie, że uczniowie złożywszy maturę właściwie nic nie umieją, skoro nie potrafią rozmówić się po niemiecku w towarzystwie. To zapatrywanie wydaje się referentowi jednostronnem i bezpodstawnem, gdyż niemożliwa, by uczeń słysząc od III. klasy gimnazyalnej tylko rozmowę niemiecką w szkole, nie przyswoił sobie całego szeregu wyrazów najniezbędniejszych, jakoteż czysto technicznej natury; wskutek tego uczeń średniej miary może z pożytkiem czytać nie tylko powieści i poezye, ale i dzieła czysto naukowej treści. Że uczeń nie potrafi płynnie mówić po niemiecku, pochodzi to jedynie z nieśmiałości, tak jak niejeden mimo że potrafi coś wcale udatnie zadeklamować lub niejedno na tym lub owym instrumencie zagrać, proszony w większem towarzystwie wymawia się różnymi sposobami; przecież zresztą dużo młodzieży, naszej średniej miary, odbywa dalsze studya w uniwersytetach niemieckich, gdzie w zupełności dają sobie radę i 1 lub 2 miesiące pobytu między Niemcami wystarcza, by pozbyli się nieśmiałości i nabrali pewności w posługiwaniu się językiem niemieckim. Cały szereg urzędników rządowych czy autonomicznych nie kształci się po złożeniu matury dalej specyalnie w języku niemieckim, czerpie jedynie z wiadomości nabytych w gimnazyum, które im wystarczają do urzędowania. Nie u wszystkich jednak uczniów średnich zdolności rezultaty nauki języka niemieckiego w naszych gimnazyach zadowalają, tylko u tych, którzy nastręczające się trudności pokonują wytrwałą pilnością; wielu zaś zraża się trudnościami a w szczególności zbyt obfitym materyałem, wskutek czego nie mogą dorównać owym pierwszym; że zatem średnie wyniki nauki języka niemieckiego w gimnazyum nie odpowiadają u wszystkich uczniów w zupełności celowi, jaki plan tej nauce zakreśla, pochodzi stąd, że podręczniki nie są zastosowane do rozwoju

umysłowego uczniów szkół średnich, lecz pisane dla uczniów najlepszych, którzy mimoto czasami mają do pokonania zbyt wielkie trudności językowe.

Co do punktu 2-go kwestyonaryusza: „czy dzisiaj używane podręczniki odpowiadają swemu zadaniu?“ odpowiada p. referent:

Jakkolwiek kwestyonaryusz ma na myśli podręczniki używane przy nauce języka niemieckiego w gimnazyum wyższem, trudno pominąć milczeniem podręczników i nauki tego języka w klasie III. i IV. jako przygotywującej do klas wyższych, (której celem według instrukcyi: „wyrobienie u uczniów wprawy w wyrażaniu myśli w słowie i piśmie w zakresie pojęć najbliższych i znajomości odmian i składni)“, mianowicie napotykanyeh zbyt wielkich trudności z powodu zbyt trudnych i obszernych podręczników, których należycie przerobić nie można tak, że nauka w tych klasach staje się dla niejednego słabo przygotowanego ucznia znienawidzoną i straszną. Jeżeli tu obliczymy, że z 4 godzin języka niemieckiego tygodniowo odpada miesięcznie jedna godzina na zadanie szkolne, dwie na omawianie zadań i korektę, zaś 4 na gramatykę, to na rok pozostaje na traktowanie lektury 86 godz. a jeśli jest więcej niż 40 tygodni nauki, 90 godzin. Na ten okres jest w klasie III. wyznaczonych ustępów 98, z tego niektóre szczególniej poetyczne ustępy można opanować z korzyścią dopiero w dwóch godzinach. W klasie IV. jest wprawdzie tylko 83 ustępów, z których co najmniej 20 w jednej godzinie przerobić niepodobna. Ustępy przytem zbyt trudne, zwłaszcza w klasie IV., pożądaną jest rzeczą wyrzucić całkowicie lub przynajmniej zastąpić kilkunastu ustępami zbyt łatwymi dla klasy V. i VI. Przy obecnych podręcznikach powinien mieć nauczyciel większą swobodę, nie być krępowanym miesięcznym rozkładem materyału, módz dłużej się zatrzymać przy trudniejszych ustępach, by je uczniowie średni należycie pojąć i przyswoić sobie mogli.

Co do wyższego gimnazyum cel wytknięty instrukcyami t. j. doprowadzenie do tego, by uczniowie nabyli należytej wprawy w wyrażaniu swych myśli w języku niemieckim w słowie i piśmie, odnosi się głównie do nauki tego języka w klasie V. i VI.; drugi cel: zapoznanie uczniów z najcelniejszymi płodami piśmiennictwa niemieckiego i pogląd na to piśmiennictwo ma się osiągnąć w klasie VII. i VIII.

Podręcznik dla klasy V. obejmuje 99 ustępów odnoszących się do różnych dziedzin wiedzy ludzkiej. Ta obfitość ustępów naprowadza na myśl, że autorowie tego podręcznika reflektowali na swobodę w wyborze ustępów; wolno tedy nauczycielowi wedle uznania zmieniać porządek i opuszczać zbyt trudne ustępy, co się prawie wszędzie praktykuje. Takimi ustępami nastręczającymi uczniowi średniej miary zbyt wielkie trudności stylistyczne są w podręczniku dla klasy V.: „Die antike Säulenordnung, die Religion der alten Ägypter, das Mineralreich und der Mensch, im Eismeer, Geschichte der Erde, die harte Erdschale“, można je tedy śmiało pominąć zarówno z tymi, przy których nauczyciel dla braku znajomości przedmiotu nie może

się poruszać z swobodą, ale musi bardzo ściśle trzymać się treści ustępu geologicznego. Reszta ustępów jest zupełnie dla tej klasy odpowiednia, więc podręcznik dla tej klasy najmniej wymaga zmiany. Zresztą wyszło już drugie wydanie tej książki z zastosowaniem nowej ortografii, zmiana zatem nie okaże się Władzom pożądaną.

Inaczej ma się rzecz z podręcznikiem dla klasy VI., na którą przypada stylistyka i poetyka ilustrowane przykładami jako powtórzenie przedmiotu klasy V. przy nauce języka polskiego. Nauka nie idzie tu wcale łatwo dzięki usiłowaniu autorów książki reflektujących na dobrych, a nie średniej miary uczniów — jakich jest część przeważna w każdej klasie — i silących się na to, by definicye były krótkie i jędrne, przez co język dla uczniów stał się niezrozumiały. Nauczyciel musi przechodzić zdanie za zdaniem i objaśniać sens, uczniowie zaś uczą się definicyi dosłownie nie kusząc się wyrazić jej swoimi słowami, a ponieważ zdania są zanadto jędrne, zapominają rychło czego się niedawno uczyli, nauczyciel musi kazać im powtórzyć odnośne partye, nużyć ich i zniechęcać. Szczególnie trudną jest część poetyki traktująca o dramacie w ogólności, a o tragedyi w szczególności. Materyał książki mniej obfity niż w klasie V. da się wyczerpać z wyjątkiem ustępów dla uczniów niezrozumiałych z powodu zawiłego i ciężkiego stylu. Tu należy 1-szy zaraz ustęp p. t. „Das Wesen der Poesie“ dalej: „das Märchen“ tem trudniejszy do zrozumienia, że pisany w mowie zależnej. Nadzwyczaj nudnym i bardzo ciężkim stylem pisany jest ustęp p. t. „Das Podolische Dniester-Gebiet“. Prócz tych należałoby wyrzucić jeszcze większy fragment epiczny Goethego p. n. „Achilleis“ nader trudny i nie znajdujący się w żadnych wypisach używanych w szkołach niemieckich. Nadto przytoczone urywki z powieści Scheffla p. t. „Wiborada Reclusa aus Ekkehard“, „die feindlichen Nachbare“ Freytaga nie dają uczniom żadnego pojęcia o tych dziełach. Również wyrzucić należałoby urywek z Iobsiady, podany jako wzór epopei komicznej, wesoły wprawdzie i uczniom bardzo do gustu przypadający, jednak stan nauczycielski wyszydzający i ośmieszający. (Jeżeli już niektóre pisma humorystyczne jak „Münchener Fliegende Blätter“ ostrzą sobie zęby na profesorach, przedstawiając ich słabostki, jeżeli pewne sfery społeczeństwa uważają każdego profesora za dziwaka, tetryka, nudziarza, to i uczniom udzielać się musi takie mniemanie; mają oni satysfakcyę wyszukiwać u swych nauczycieli właśnie te słabe strony i bawić się ich kosztem; tem bardziej zatem nie powinno się dawać w szkole młodzieży asumptu do takiego niekorzystnego sądu o stanie nauczycielskim). Co ważniejsza, że uczucia religijne są dotknięte. Na pytania bowiem w kwestyach teologicznych następują śmieszne odpowiedzi, które łatwo mogą uczniów zachęcić do naśladownictwa i podawania w śmiech rzeczy uświęconych. Mały wyjątek przytoczyć warto:

Der Herr Inspector machte den Anfang,
Hustete viermal mit starkem Klang,
Schneuzte und räusperte auch viermal sich

Und fragte, in dem er den Bauch strich:
Quid sit Episcopus?

Następują refreny: „Episcopus ein angenehmes Getränke — Apostel nennet man grosse Krüge — Augustin ist Universitätspedel etc.“

Jeżeli chodzi o przykład epopei komicznej, to przecież literatura niemiecka ma innych dosyć Należy tedy wypisy dla klasy VI. gruntownie przerobić, zamiast przytoczonych ustępów wybrać nowe — opuścić też liczne wierszyki treści erotycznej. Z drugiej strony ustępy dla klasy VI. stanowczo za łatwe nadawałyby się z korzyścią dla wypisów klasy III. i IV. jak i ustępy zbyt łatwe dla klasy VII. i VIII. mogłyby być z korzyścią pomieszczone w wypisach dla klasy V. i VI. n. p.: nowela Tiecka: „Des Lebens Überfluss“, legenda Kleista: „Legende von der hl. Cäcilia“, Michael Kolhaas i wiele innych.

Powszechnem jest mniemanie, że materyał przeznaczony do przerobienia w klasie VII. i VIII. jest stanowczo za obszerny; oprócz bowiem wypisów, w klasie VIII. n. p. nieproporcyonalnie grubych, ma się przeczytać w szkole w całości dwa lub trzy dramaty. Na te klasy przypada też nauka literatury, z której ustępy całe a raczej wstępy traktujące o niej są dla uczniów o średnich zdolnościach niezrozumiałe i sprawiają im wielkie trudności; to samo odnosi się do rzeczy traktujących o różnych stylach, panujących w sztuce i analogicznych kierunkach w literaturze. By z nich coś uczniowie skorzystali, musi nauczyciel przechodzić zdanie za zdaniem, niejedno opuścić, tracić dużo czasu, co się odbija potem na lekturze. Autor bowiem owych wstępów p. Werner nie zniżył się do stopnia umysłowego rozwoju młodzieży gimnazyalnej a traktując rzecz więcej ze stanowiska nauki uniwersyteckiej, poumieszczał cały szereg szczegółów utrudniających w wysokim stopniu naukę; nadto pragnąc podać całokształt rozwoju literatury niemieckiej materyał tak rozszerzył, że niepodobna go wyczerpać z korzyścią dla uczniów, zwłaszcza literatury czasów najnowszych.

Należy zatem w wypisach dla klasy VII. i VIII. wstępy przerobić tak, by ich zrozumienie było przystępne dla uczniów o średnich zdolnościach i balast szczegółów niepotrzebnych pominąć, nadto wyrzucić cały szereg ustępów za trudnych jak: z wypisów dla klasy VII. wyjątki z Lessinga: „Briefe, die neueste Literatur betrefend“, „Aus Lakoon“, „Aus der hamburgischen Dramaturgie“, gdyż nawet według pedagogów niemieckich dzieła te mimo wysokich zalet wymagają za wiele filozoficznych i archeologicznych wiadomości, by mogły obudzić należyte zajęcie i przynieść korzyść szkole średniej.

Wypisy dla klasy VIII. potrzebują najwięcej ze wszystkich przeróbki, gdyż podają najobfitszy materyał w klasie, w której uczniowie stosunkowo najwięcej mają do roboty we wszystkich przedmiotach z powodu matury. Należałoby wyrzucić dużo trudnych a dla uczniów niezrozumiałych rzeczy jak n. p.: „Vom Wesen der romantischen Poesie“, „Allgemeine Übersicht des gegewärtigen Zustandes

der deutschen Literatur", „Versuch über den verschiedenen Stil in Goethes früheren und späteren Werken", potem II. część Fausta, zajmującą 20 stron książki.

Wreszcie co do 3-go punktu kwestyonaryusza, opiewającego: „Czy i jakie zmiany co do metody, planu i podręczników są pożądane?" odpowiada p. referent;

O zmianie planu i podręcznikach już mówiono. Metoda zaś wedle brzmienia instrukcyi musi być praktyczną; nauka języka niemieckiego nie ma być nauką gramatyki niemieckiej, lecz mówienia po niemiecku. Metoda nauczania języka niemieckiego jest przeto odmienną od trybu postępowania w nauce języka ojczystego i od metody używanej w nauczaniu języków starożytnych.

Wyrażenie „na tle lektury", przez instrukcyą nigdzie bliżej nie wyjaśnione, rozumie się tak, że lektura nie ma być niewolniczem rekapitulowaniem treści danego ustępu, tylko swobodną, poprawnym językiem toczoną rozmową na podstawie danego ustępu; jeżeli zatem jest ustęp historyczny, wciąga się do opowiadania rzeczy, o których uczeń dowiedział się na innej drodze; ta metoda jest praktyczną i jedyną, zwłaszcza, gdy się ma więcej uczniów przed sobą.

W dyskusyi ożywionej na temat powyższy zabierali głos pp.: Niebieszczański, X. Dobrzański, Maślak, Nebenzahl, Stefkowski, Burzyński.

Po zamknięciu dyskusyi poddał przewodniczący wszystkie wnioski kwestyonaryusza pod głosowanie:

Co do 1-go punktu jednozgodnie uchwalono, że średnie wyniki nauki języka niemieckiego w gimnazyum wyższem nie zadawalają u większości uczniów.

Co do 2 go punktu jednogłośnie przyjęto zgodnie z wnioskiem p. referenta, że dziś używane podręczniki względnie odpowiadają swemu zadaniu na I. i II. klasę; nie odpowiadają na III. i IV. klasę; względnie odpowiadają na klasę V., gdyby się niektóre braki usunęło; nie odpowiadają na VI., VII., VIII. klasę.

Wreszcie co do punktu 3-go jednogłośnie uchwalono, że radykalnej zmiany metody nie potrzeba, bo de facto jest metoda konwersacyjna niemiecka w użyciu, a co do I. i II. klasy można się w danym razie i językiem ojczystym posługiwać.

Co do planu uchwalono tak, jak p. referent projektował pewne zmiany a mianowicie:

1. by naukę o dramacie przenieść z VI. klasy do VII.

2. by ustępy z zakresu nauk gimnazyalnych nie wyprzedzały nauki innej w tym samym przedmiocie (wniosek p. Niebieszczańskiego).

3. by plan zastosować do szkół galicyjskich, gdzie jeszcze obowiązują dwa inne języki i obniżyć zakres materyału.

Co do zmiany podręczników uchwalono zgodnie z wnioskiem p. referenta zmiany w poszczególnych klasach.

KOŁO DROHOBYCKO-SAMBORSKO-STRYJSKIE. Posiedzenie dnia 8. grudnia 1903 w Samborze. Obecnych 31. członków. Przewodniczący Dr. Franciszek Tomaszewski powitał obecnych i podziękował członkom z Drohobycza i ze Stryja za przybycie na Zgromadzenie.

Po odczytaniu i przyjęciu protokołu z ostatniego posiedzenia, odczytał prof. Niemiec referat na temat: „O ile i w jaki sposób można przy dzisiejszym planie lekcyjnym rozbudzić u młodzieży samodzielność?“ Dzisiejsza szkoła, zdaniem referenta, nie wychowuje młodzieży do życia przyszłego, gdyż wykształca tylko ludzi uczonych i urzędników, a zaniedbuje praktyczne zawody. Wina to nie planu i nie szkoły, ale społeczeństwa, w którem ustaliło się to mylne przekonanie, że stan urzędniczy najpewniejszy, przeto rodzice tak zamożni, jak ubodzy, oddając swe dzieci do szkół, myślą tylko o karyerze urzędniczej, uważając zawody praktyczne za coś niższego w hierarchii społeczeństwa i ujmę człowiekowi przynoszące. Stąd brak w praktycznych zawodach ludzi inteligentnych. Przeciw temu uprzedzeniu powinna szkoła działać. Młodzież szkole poruczoną należy zmuszać zawczasu, by w każdej trudności sama sobie radziła, a udzielić jej życzliwych rad i pomocy, gdzie bez pomocy nauczyciela nic nie poradzi. Za wzór stawia referent Anglików, u których młodzież wstępuje na drogę życia przygotowaną do wszelkiej pracy, przerzuca się w razie niepowodzenia z jednego pola na drugie, niewyczerpana nigdy w pomysłach i sposobach pokonuje trudności. U nas przeciwnie — wytrąceni losem z raz obranej drogi nie umiemy sobie dać rady i stajemy się ciężarem społeczeństwa. Temu zaradzić trzeba. Plan naukowy zostawia nam pewne pole do działania, zwłaszcza w zakresie przedmiotów realnych, gdy przy nauce tych przedmiotów główny nacisk położymy na stronę praktyczną. Referent, przechodząc do poszczególnych przedmiotów nauki gimnazyalnej, zaznacza, że przy nauce geografii, geometryi, historyi naturalnej, rysunków wiele można zrobić w kierunku rozbudzenia samodzielności u uczniów. Apelem do statecznej i wytrwałej w tym kierunku pracy zakończył prof. Niemiec swój referat, za który zgromadzeni oklaskami wyrazili mu uznanie. W dyskusyi zabrał głos Dyr. Tomaszewski, który upatruje winę w stosunkach naszych, że młodzież widzi jedynie przyszłość swoją w karyerze urzędniczej. Mowca porównuje zagraniczne szkoły przemysłowe z naszemi krajowemi co do zapewnienia bytu swym absolwentom, i twierdzi, że samo tworzenie szkół przemysłowych i handlowych stosunków nie poprawi i nie unormuje, póki się sam przemysł nie podniesie. Dyrektor Staromiejski dziękuje prelegentowi za poruszenie kwestyi w referacie pomienionej i sądzi, że młodzież da się nagiąć do rozmaitych zawodów praktycznych, potrzeba tylko wzbudzać w niej zamiłowanie pracy i poszanowanie zawodów praktycznych. W dalej prowadzonej dyskusyi brali udział pp. Lisiński, Eckhardt, Tralka, Dr. Winogrodzki i Starzecki, którzy również przemawiali za większem uwzględnieniem praktycznego kierunku przy nauce realiów. W końcu

zabiera głos referent i przyznając, że referat swój opracował pod wpływem rozprawki Demolina: „Jaki powinien być dziś cel wychowania?“ oświadcza, że chodziło mu o wywołanie dyskusyi, jak należy postępować, aby u młodzieży wzbudzić to poszanowanie pracy fizycznej, aby pola praktyczne zapełniały się ludźmi inteligentnymi.

Następnym punktem porządku dziennego były wybory na rok 1904. Na wniosek prof. Szychulskiego uchwalono wybrać dwóch wiceprezesów. Wybrano dyr. Józefa Staromiejskiego (Drohobycz) przewodniczącym, radcę dyr. Karola Petelenza (Stryj) i dyr. Dr. Franciszka Tomaszewskiego (Sambor) zastępcami przewodniczącego, prof. Niemca (Drohobycz) sekretarzem i prof. K. Eliasza (Drohobycz) skarbnikiem; zaś pp. Krynickiego i Mandla ze Sambora, a pp. Fryza i Tralkę ze Stryja, jako wydziałowych.

Nastąpił z kolei referat Dr. A. Winogrodzkiego na temat: „Wychowanie umysłowe i fizyczne ze stanowiska hygieny“.

Referent wykazuje, że metoda i czas trwania nauki szkolnej i domowej nadmiernie obciążają uczniów, tak że uczniowie średnio zdolni, chcąc odpowiedzieć wymaganiom szkoły, nie mają właściwie czasu na odpoczynek. Celem zaradzenia złemu, żąda spełnienia następujących postulatów hygieny szkolnej.

1. Ustalenie czasu pracy domowej i szkolnej, tak aby suma wynosiła tę samą liczbę godzin w każdym dniu tygodnia i to z uwzględnieniem średnio uzdolnionych uczniów.

2. Ustalenie planu prac domowych na konferencyach nauczycieli i przestrzeganie tegoż planu przez gospodarza klasy.

3. Czas pracy naukowej ucznia powinien wynosić od 5—8 godzin dziennie.

4. Nauka szkolna odbywać się winnna tylko przed południem.

5. Przedmioty, wymagające wielkiej uwagi, winny być udzielane w pierwszych godzinach i przeplatane godzinami przedmiotów łatwiejszych.

6. Metoda nauczania winna być zastósowana do wieku i stopnia rozwoju umysłowego uczniów.

Dla uczniów słabych zdolności otworzyć osobne szkoły z odmiennym planem nauki.

8. Gimnastyka winna być obowiązkowo udzielaną w każdej klasie codziennie po $^1/_2$ godziny.

Wymagania te dałyby się przeprowadzić przy zniesieniu dwustopniowości i przy mniej więcej następującym planie:

Klasa	Religia	Łacina	Greka	Polskie	Niemieckie	Geogr. i Hist.	Matematyka	Fizyka	Propedeutyka	Hygiena	Gimnast.	Kaligrafia	Historya naturalna	Tygodnie
I.	2	—	—	6	6	4	4	—	—	—	3	2	—	27
II.	2	—	—	6	6	4	4	—	—	—	3	2	—	27
III.	2	6	—	4	4	3	4	—	—	—	3	—	2	28
IV.	2	4	—	4	4	3	4	—	—	—	3	—	2	28
V.	2	4	4	4	4	3	4	—	—	—	3	—	2	30
VI.	2	4	4	4	4	3	3	3	—	—	3	—	—	30
VII.	2	4	3	3	3	3	3	3	2	2	3	—	—	31
VIII.	2	4	3	3	3	3	3	3	2	2	3	—	—	31

Dalej omawia referent braki obecnych ćwiczeń gimnastycznych; uzasadnia potrzebę lekarzy szkolnych i przedstawia obowiązki i prawa przyszłego lekarza szkolnego.

Nad referatem Dr. Winogrodzkiego wszczęła się ożywiona dyskusya. Prof. Eliasz sądzi, że gdyby uczniowie pracę domową sobie rozdzielili, nie byłoby przeciążenia. Podział godzin proponowany przez Dr. Winogrodzkiego nie da się przeprowadzić. Rozdzielenie historyi od geografii i przesunięcie geografii do klas wyższych, a historyi do klas niższych, byłoby dla nauki tych przedmiotów korzystne; również jest za przesunięciem geometryi z kl. II. do III. albowiem geometrya w II. kl. jest nieprzystępną dla tak młodego umysłu. Prof. Mandel popiera projekt Dr. Winogrodzkiego i oświadcza stę za zniesieniem dwustopniowości w nauce fizyki.

Dyr. Dr. Tomaszewski prostuje niektóre zapatrywania referenta co do przeciążenia uczniów i domaga się wprowadzenia do planu nauki rysunków jako przedmiotu obowiązkowego. Lekarz szkolny jest niezbędnie potrzebny; on miałby czuwać nad hygieną szkolną i zdrowiem młodzieży. Choroby weneryczne wśród młodzieży szerzą się. Lekarz szkolny, pozyskawszy sobie zaufanie u młodzieży, mógłby ją ustrzedz przed chorobami, a w razie zasłabnięcia do racyonalnego leczenia się skłonić. Dyr. Staromiejski jest zdania, że młodzież nieporadna, nie umie i nie chce podzielić swej pracy, tylko odkłada pracę na ostatni termin, tak że jej potem podołać nie może. Mowca oświadcza się również za konieczną potrzebą ustanowienia lekarzy szkolnych. Po wyczerpaniu dyskusyi zabiera głos referent i wyjaśnia niektóre kwestye w toku dyskusyi przez mowców podniesione i jeszcze raz akcentuje potrzebę podniesienia hygieny szkolnej i ustanowienia lekarzy szkolnych. W końcu odczytuje sekretarz pismo Wydziału Koła bocheńskiego, nadesłane do tutejszego Koła z wnioskami w sprawie policzenia nauczycielom lat spędzonych na suplenturze.

W dyskusyi nad postulatami Koła bocheńskiego wzięli udział dyr. Dr. Tomaszewski, prof. Szychulski, Mandel i Lisiński i popierając żądanie koła bocheńskiego rozszerzyli je w tym kierunku, by:

1. suplentom egzaminowanym był policzony cały czas służby do kwinkwenium bez względu na liczbę godzin tygodniowej nauki,

2. suplentom nieegzaminowanym były policzone wszystkie lata służby do emerytury, jeżeli przed złożeniem egzaminu i uzyskaniem posady rzeczywistego nauczyciela suplent taki pracował dla szkoły z korzyścią.

Nadto poruszono sprawę starszych suplentów nieegzaminowanych, którym obecnie grozi utrata chleba, jeżeli egzaminu nie złożą i proponowano zająć się ich losem. Dyr. Tomaszewski uważa sprawę starszych suplentów nieegzaminowanych za tak ważną, że należałoby ją poruszyć osobno na najbliższem posiedzeniu Koła, a następnie na Walnem Zgromadzeniu. Prof. Stopka wnosi, by uprosić p. dyr. Tomaszewskiego do objęcia referatu w sprawie zapewnienia bytu tym suplentom nieegzaminowanym, którzy od szeregu lat pełnią w szkołach obowiązki nauczycieli. P. dyr. Tomaszewski przyrzekł wypracować taki referat i odczytać go na najbliższem posiedzeniu koła.

Po wyczerpaniu dyskusyi uchwaliło koło przychylić się do wniosków Koła bocheńskiego, rozszerzając je w kierunku wyżej pod 1. i 2. podanym i zwrócić się w tym celu do Zarządu centralnego, by poczynił jak najśpieszniej kroki u Władz celem zrealizowania uchwał Koła bocheńskiego. Na tem posiedzenie zamknięto.

KOŁO JASIELSKO-KROŚNIEŃSKO-SANOCKIE. Sekcya krośnieńska odbyła w dniu 22. listopada zwyczajne posiedzenie, na którem zastanawiano się nad odezwą Koła bocheńskiego, wzywającą wszystkie grona nauczycielskie do jednolitej a ożywionej akcyi celem wywalczenia ustawy wliczającej etatowym nauczycielom wszystkich lat służby, spędzonych w charakterze egzaminowanych suplentów.

Uchwalono po krótkiej dyskusyi przyłączyć się do akcyi Koła bocheńskiego, i prosić ponownie Wydział centralny Tow. n. szk. w. we Lwowie o najenergiczniejsze poparcie tej sprawy, żywo obchodzącej ogromną część nauczycielstwa.

Na wniosek dyr. Matusiaka Sekcya krośnieńska uchwaliła prosić Wydział centralny, by z powyższą sprawą zechciał połączyć i poprzeć sprawę tych księży katechetów, którzy przechodzą do szkół średnich ze szkół ludowych, a mianowicie, by im policzono od chwili uzyskania kwalifikacyi wszystkie lata służby rok za rokiem, a nie jak dotąd w stosunku 40 : 30, lata zaś przed egzaminem w szkole ludowej spędzone, liczono wedle powyższego stosunku.

Z kolei dyr. Matusiak odczytał rzecz swą p. t.: „Lęch czy Lech“, która żywe obudziła u zgromadzonych zainteresowanie.

KOŁO JAROSŁAWSKIE. Na nadzwyczajnem Walnem Zgromadzeniu Koła dnia 28. listopada z. r. urzeczywistniono myśl poruszoną dawniej przez prof. Prysłopskiego, aby celem większego ożywienia Koła założyć własną bibliotekę złożoną głównie z dzieł pedagogicznych ale także nowszych literackich i naukowych, z którychby

członkowie zdawali sprawę na posiedzeniach Koła. Na wniosek dyr. Wójcika przeznaczono na ten cel z osobnych zasobów kasowych 120 K a postanowiono, aby w przyszłości każdorazowe Walne zgromadzenie Koła uchwalało, jaką część kwarty, z dołu licząc, należy użyć na bibliotekę.

— Dnia 5. stycznia 1904 r. zastanawiało się Koło nad kwestyonaryuszem w sprawie nauki języka niemieckiego w gimnazyum wyższem. Referat przygotował Dr. Jan Jakóbiec, który uzasadnił najprzód potrzebę nauki j. niem. tak ze względów praktycznych jakoteż wychowawczych, idealnych. Następnie omówił cel, plan i metodę dzisiejszą i podał przegląd krytyki obowiązujących dzisiaj Wypisów, które wyrosły z ankiety r. 1891. Z kolei potem przedstawił dosyć bezbarwną recenzyę t. V. Procyka (1892) i ostrą, ale w gruncie rzeczy, zdaniem prelegenta, słuszną Ottmana (1895), za którą idzie z tegoż roku ocena Pechnika, niejako półurzędowa, podnosząca dobre strony, i tegoż autora z r. 1902, ale wytykająca już więcej wad, jednak w wielu punktach nieodpowiadająca dzisiejszym stosunkom przez swoje stanowisko wsteczne. Natomiast podnosi referent z uznaniem recenzyę Ippoldta z r. 1896 czytaną na XII. Waln. Zgromadzeniu Tow. w której wytknięte są z wielkiem zrozumieniem wszystkie wady podręczników i podane sposoby naprawy. Na podstawie tego miał już wtedy Główny Wydział przedstawić Radzie szkolnej pozytywne wnioski mające na celu reformę — tymczasem w r. 1904 stoimy wobec faktu, że nie mamy ani dobrych ani złych Wypisów. W dalszym ciągu wspomina o referacie Barewicza (1902), który krytykę rozszerza także na plan i metodę.

Dr. Jakóbiec porównuje dalej Wypisy nasze z Wypisami używanymi w szkołach średnich czeskich i wykazuje, że nasze są o wiele większe pod względem objętości (kl. V. i VI. czes. 275 str. u nas 624; kl. VII. i VIII. czes. 408 str. u nas 927), a o wiele trudniejsze pod względem treści nawet przy uwzględnieniu 3 godzin poświęconych tamże językowi niemieckiemu. Dowodzi dalej, że plan nasz jest znacznie obszerniejszy od planu na gimnazya z językiem wykładowym niemieckim.

Wreszcie podaje prelegent odpowiedź na kwestyonaryusz, na którą po krótkiej dyskusyi w całości Koło się zgodziło, a mianowicie:

1. Średnie wyniki nauki j. n. w gimn. wyższem odpowiadają celowi, jeżeli nauka ta spoczywa od najniższych klas w rękach fachowych nauczycieli. Że zaś spotyka się skargi, jakoby urzędnicy nie władali należycie tym językiem, to trzeba zważyć, że ci podczas kilkuletnich studyów prawniczych zapominają to, czego się w gimn. nauczyli a potem jeszcze spotykają się w urzędowaniu z nowemi trudnościami fachowemi, których się wcale nie uczyli pokonywać. Za to nie można składać winy na nasze gimn., ale skoro język niem. w urzędowaniu jeszcze jest potrzebny, to należałoby urządzić dla prawników fachowe seminarya niemieckie, albo przynajmniej żądać od

nich przy ostatnim egzaminie tego rodzaju znajomości j. n., jakiej żąda się dzisiaj od słuchaczów filozofii.

2. Dzisiejsze podręczniki wcale nie odpowiadają swemu zadaniu.

3. Potrzebne są koniecznie zmiany a) co do metody b) planu a zwłaszcza c) podręczników.

a) Metoda. Istniejącą w naszych szkołach trójstopniowość w nauce j. n. należy zredukować do dwustopniowości przez to, że począwszy od stopnia średniego (III. i IV. kl.) usunie się wszystkie realno-naukowe ustępy a zastąpi się je literaturą prozaiczną nowszych pisarzy, którzy czynią zadość praktycznym potrzebom i estetyce, kojarząc w ten sposób zadanie językowe i wychowawcze.

Gramatyka niech odgrywa dotychczasową rolę pomocnicy.

b) c) Co do planu, to należy zakres jego znacznie ograniczyć, ale natomiast pogłębić treść.

Szczegółowe zmiany w planie zostają w związku z zmianami w podręcznikach, dlatego razem o nich mowa.

Kl. V. VI. Z dzisiejszych Wypisów na wyższe gimn. wogóle należy usunąć wszystkie realno naukowe i filozoficzne ustępy, bo terminologię fachową, o którą się rozchodzi, niech poznaje każdy dopiero przy swoich studyach fachowych. Natomiast należy umieścić opisy i opowiadania, nowele nowszych autorów a także tłómaczenia z polskich prozaików (epizody z Sienkiewicza), tudzież obszerniejsze ustępy z komedyi konwersacyjnej, lub nawet rozmaite rozmówki. W ten sposób już można przygotować grunt pod naukę historyi literatury. Ustępy nie powinny sprawiać trudności samą treścią a styl nie śmie być wyszukanie trudny, jeżeli się rozchodzi o konwersacyę na tem tle, bo tylko przystępnym materyałem a w potoczystym stylu przedstawionym można łatwo językowo operować.

W kl. VI. także należy usunąć te prozaiczne ustępy, które przegradzają luźnie pojedyncze gatunki poezyi. Natomiast należy utworzyć osobny dział prozaiczny według sposobu powyżej zaznaczonego.

Z poezyi należy uwzględnić w tej klasie Nibelungi (z kl. VII.) i Kudrunę, tudzież Parzivala lub Iweina, dalej idzie Reineke Fuchs, Oberon, Herman i Dorota, Minna v. Barnhelm (oba dzieła prawie w całości). Natomiast należy wyrzucić te ustępy, które w dzisiejszych Wypisach illustrują niezbyt wybitnie pojedyncze rodzaje poezyi; tylko wyjątek z Odyssei należy zostawić.

Do klas niższych można przenieść baśnie, niektóre ballady i drobne wiersze.

Na przytoczonych dziełach i innych stosownie dobranych należy oprzeć praktycznie i poglądowo naukę poetyki w myśl instrukcyi dla szkół niemieckich.

Opuścić więc należy naukę o figurach i tropach (niema już jej bowiem nawet w Wypisach polskich); pominąć też podział na gatunki, a tylko w obszerniejszym dopisku należy zaznaczyć różnicę pomiędzy metryką niemiecką a polską.

*

Pożądane byłyby w dodatku wzory listów okolicznościowych i ogólne formuły (tytuły, zakończenia etc.).

Do Wypisów na kl. V. i VI. należy dodać krótkie notatki biograficzne i historyczno-literackie.

Zadania w kl. V. i VI. należy zredukować do 6 na półrocze.

W kl. V. i VI. należy w zadaniach szkolnych znieść tłómaczenia z języka polskiego i klasycznych na język niemiecki. Spotyka się bowiem często takie zadania, których źródło w ankiecie z r. 1891; tymczasem uczniowie nie otrzymują już dzisiaj w klasach niższych przygotowania w tym kierunku.

VII. VIII. Historya literatury ma być według instr. niemieckiej z r. 1900 tylko szkicem a lektura ma się ograniczyć do rzeczy najwybitniejszych. Tego w naszych książkach niema, bo ten niby pogląd na historyę literatury zajmuje blisko 150 stron a lektura jest nazbyt fragmentaryczna i rozstrzelona. Ten szkic literacki jest w treści suchy i bezbarwny, w stylu ciężki i nieprzystępny, a w przedstawieniu nieprzejrzysty. Drobiazgi nieraz traktuje szeroko a rzeczy ważne pobieżnie i niejasno. Wykreślone szczegółowo trudniejsze miejsca przez Pechnika i Barewicza nie poprawią stanu rzeczy, i należy tę rzecz całkiem przerobić, umieszczając ją jako całość na końcu każdego tomu tak jak w Wypisach czeskich Trnki—Veselika.

Co się tyczy czasów do Klopstocka, to należy krótko scharakteryzować epoki, uwzględniając jednak obszerniej wiek 13. Również dokładniej należy traktować epokę klasyczną ale tak, aby ją całą, aż do śmierci Goethego, wyczerpać w kl. VII. Na tę klasę też przypadłaby dotycząca lektura, głównie Schiller i Goethe, niektóre wyjątki z Lessinga a także z Winckelmanna, jak n. p. opis Apollina lub Jowisza, które to rzeźby mogą być uczniom znane z odlewu lub reprodukcyi; przysłużyłoby się to także filologii klasycznej a pokazałoby młodzieży, jak ma patrzeć na rzeźbę.

Materyał taki dałby się wyczerpać jeżeli tylko Wypisy na kl. VI. będą odpowiednio ułożone i załatwią znaczną część lektury przypadającą właściwie na kl. VII.

Na kl. VIII. przypadłby okres romantyzmu aż do czasów najnowszych. Romantykę należy gruntowniej uwzględnić, zwłaszcza teorye Fr. Schlegla (Vom Wesen der romant. Schule i inne fragmenty) poezyę Novalisa i Hoffmanna wobec tego, że w dzisiejszym neoromantyzmie spotyka się często te same pierwiastki.

Zresztą należy dać znowu tylko szkic, ale według kierunków (realizm, z szczególnem uwzględnieniem powieści, naturalizm, symbolizm etc.). Tylko Grillparzer i Wagner zasługują na obszerniejsze traktowanie.

Analogicznie do szkicu hist. lit. należy dobrać odpowiednie ustępy z autorów dotyczących.

Poezyi lirycznej nie należy żadną miarą usuwać.

Pożądane są streszczenia ważniejszych dzieł i większe grupy scen dramatycznych połączone jednak należytem streszczeniem (lep-

szem, niż n. p. Kätchen von Heilbronn!) aby otrzymać dokładny obraz całości.

Od kl. VI—VIII. począwszy mnożnaby umieścić jaką wzorową charakterystykę osób lub analizę znanego już uczniom dzieła czy drobniejszego utworu według nowszych krytyków i estetyków, bo instrukcya niemiecka kładzie nacisk na stanowisko estetyczne oparte jednak na poglądzie.

Prywatną lekturę obowiązkową w dotychczasowej formie należy zupełnie znieść a ograniczyć ją tylko do pominiętych ustępów w Wypisach, które też z tego względu mogą być nieco obszerniejsze. Natomiast należy uczniów zachęcać do lektury prywatnej z własnej pilności. Należy też sporządzić dla wyższego gimnazyum osobny słownik, bo go dotychczas niema a jest potrzebny, i powinien obejmować ważniejsze objaśnienia rzeczowe, słówka i zwroty zachodzące w książkach.

Nauka gramatyki powinna się odbywać także w wyższem gimn. — ale tylko okolicznościowo.

Zasady gramatyczne mają być oparte o liczne przykłady.

Należy też uwzględnić w wysokim stopniu różnice pomiędzy j. niem. a polskim zachodzące (jak n. p. w gramatyce Jahnera, ale jeszcze wszechstronniej).

Koło wyraża przekonanie, że także podręczniki na kl. III. i IV. wymagają koniecznej reformy.

Celem podniesienia nauki j. niem. należy nauczanie tegoż polecić tylko fachowym siłom już od klasy najniższej.

Nauczycielom tegoż języka należy udzielać obficiej i częściej niż dotychczas stypendyów wakacyjnych.

Nauczycielom j. n. w Galicyi należy przeznaczyć maximum 16 godzin tygodniowej nauki jak było do r. 1894.

W dyskusyi zabierali głos głównie prof. Nowak, Pytel i dyr. Wójcik, który przemawiał w tym kierunku, że przy nauce języka niem. ważniejszą jest strona językowa niż względy wychowawcze i że należy tylko dużo czytać choćby rzeczy najłatwiejsze. Tłómaczy też pretensye co do języka niem. płytkiem pojmowaniem zasady „non scholae, sed vitae discimus“ skąd pochodzi to, że ludzie po ukończeniu szkoły nic już nad sobą nie pracują a jeżeli odkryją się u nich braki, to wtedy składa się winę na szkołę. Jeżeli zaś w urzędach potrzeba referentów niemieckich, to najprostsza rzecz wysyłać młodych ludzi na praktykę do prowincyi niemieckich a nie żądać rzeczy niemożliwych od szkoły średniej.

KOŁO KOŁOMYJSKIE. Posiedzenie z dnia 31. grudnia 1903. Przewodniczący Dr. Kubisztal odczytał kwestyonaryusz w sprawie nauki języka niemieckiego w gimnazyum wyższem i udzielił głosu prof. Missonie, który w swoim referacie zastanawiał się nad poszczególnemi pytaniami, jakie uczynił Wydział Tow. i uznał przedewszyst-

kiem podręczniki do języka niemieckiego w znacznej mierze za nieodpowiednie.

Rozważając ich braki, wykazał rażącą różnicę, jaka zachodzi między podręcznikami dla klasy I. i II., a klasy III., IV. i V. Pierwsze opracowane są starannie; drugie zaś t. j. stopień średni, bez myśli przewodniej i bez metody. Operują one materyałem nieuporządkowanym, niestrawnym i mało zajmującym, są więc męczarnią dla ucznia i dla nauczyciela. W ręku zaś niefachowego i nie pedagoga są biczem dla uczniów, którzy mają zadawane po 60 słówek na lekcyą.

Omawiając wypisy dla klasy VI. dochodzi referent do przekonania, że poetyka jest za obszerna, a brak w nich wzoru dla epopei rycerskiej. Dalej żąda wymiany ustępów z dziedziny historyi i nauk przyrodniczych na ustępy o lżejszym stylu.

Oddając pochwałę wypisom dla klasy VII. i VIII. jako dziełu mającemu wartość naukową, konstatuje, że materyał zawarty w nich jest za obszerny i wyczerpanym być nie może. W klasie VII. wychodzi na tem najgorzej omawianie Goethego i Szyllera, których traktuje się pobieżnie z powodu zbliżającego się końca drugiego półrocza.

Następnie porównuje referent ilość materyału z liczbą godzin przeznaczonych na naukę języka niemieckiego. Na 17 tygodni nauki w półroczu pierwszem przypada 68 godzin języka niem. Z tego odpadają 3 na zadania szkolne, 5 na przygotowanie zadań, a 5 na korekty Pozostaje tedy 55 godzin. Połowa wypisów mieści stron 209, lektura szkolna Herman i Dorota str. 44, co czyni 253 stron. Ponieważ jednak referent musi poświęcić na omówienie lektury domowej, jednego aktu Goetza v. Berlichingen co miesiąc przynajmniej 2 godz. a więc na 5 aktów potrzebuje 10 godzin, tedy pozostaje mu 45 godz. do dyspozycyi.

W powyższem obliczeniu nie uwzględnia pomniejszych świąt i uroczystości, z powodu których może odpaść więcej godzin. Na godzinę przypada więc 5—6 stron do przerobienia. Godzina ta jednak ma tylko 50 minut, a 25 z nich są przeznaczone na odpytywanie i pogłębianie zadanej lekcyi.

W klasie VIII. wypada na 1. półrocze z wypisów i lektury szkolnej 310 stron do omówienia, co czyni 6—8 stron na godzinę. Dodajmy do tego lekturę domową „Wallensteina“ i powtórzenie około 20 poezyi Goethego i Szyllera z lat poprzednich, a otrzymamy zupełny obraz materyału.

Referent żąda tedy rychłego a gruntownego przerobienia podręczników dla klas od III. do V., poprawek dla kl. VI., skrócenia podręczników dla klasy VII. i VIII. i obniżenia wymogów stawianych w literaturze niemieckiej, jeżeli jej naukę ma się rozpoczynać w kl. VII. Zarazem sądzi, że byłoby wskazanem zastanowić się, czy nie możnaby przesunąć nauki literatury do klasy VI., przynajmniej na drugie półrocze.

W dyskusyi radca Skupniewicz objaśnia, jak należy pojmować kwestyonaryusz. Sądzi, że chodzi w nim głównie o podanie ze strony nauczycieli, czego potrzeba do wykształcenia i wprawy językowej uczniom naszym, czyli innemi słowy jakim ma być wybór ustępów w podręcznikach, oraz o unormowanie pewniejsze, czego się ma żądać od ucznia przy egzaminie dojrzałości w ogólności. Sam jest za ścieśnieniem celu, jaki plan zakreśla nauce języka niemieckiego, i ograniczeniem materyału osobliwie historyi literatury dotyczącego.

Prof. Salo sądzi, że po największej części wyniki nauki języka niemieckiego nie odpowiadają jej celowi a to dlatego, że istnieje brak sił nauczycielskich zawodowych. W klasach niższych narzuca się naukę komubądź, nie panującemu należycie nad przedmiotem. Że w tych stosunkach leży przyczyna ujemnych wyników, mowca znajduje dowód w swej długoletniej praktyce szkolnej. Raz jeden miał tylko sposobność uczyć od klasy I—VIII. a wtedy wyniki były dobre, we wszystkich innych wypadkach nie mógł się poszczycić takimi postępami. Do rzadkości należą gimnazya, w których uczą dwaj zawodowi germaniści, jeden w klasach parzystych, drugi w nieparzystych, jak powinnoby być, zazwyczaj bowiem inni nauczyciele uczą w klasach niższych a inni w wyższych. Te stosunki wpływają ujemnie na postęp nauki, drugą zaś kategoryą przyczyn niedomagań w tym kierunku stanowią nie bardzo dobrane podręczniki. Mowca nie może je tak potępiać, jak prof. Missona lub prof. Barewicz. Ustępy takie jak w Wypisach na kl. IV. „Die Lage Oesterreichs“, „Die klimatischen Verhältnisse Oesterreichs“, należą do wcale udatnych i pouczających. Pewnem jest to tylko, że materyał książkowy jest za obszerny i że go wyczerpać nie można. Na czasie więc byłoby zwołanie ankiety, któraby osądziła, jakie ustępy należałoby wybrać z podręczników i jak długo koniecznem jest w klasach niższych oddawać naukę niefachowym, ułożyła kanon ustępów, których koniecznie trzeba wziąć, aby nauczyciel w klasach wyższych przy literaturze mógł się na nie powołać.

Podręcznik do kl. V. pozostawia wiele do życzenia; jest w nim wiele ustępów dotyczących historyi assyryjskiej i egipskiej, ciężko napisanych za mało zaś ustępów poetycznych; podręcznik na kl. VI. ma dział odnoszący się do stylistyki i poetyki trudny do zrozumienia dla uczniów, tak, że nauczyciel jest zmuszony podawać własne definicye. Co do podręcznika na kl. VII., to o wzięciu całego materyału, całego zarysu literatury mowy nie ma tembardziej, że jest ciężko napisany. Dlatego wypada rzucić tylko krótki rys dziejów literatury do Klopstocka, względnie cokolwiek szerzej tylko wziąć Waltera z Vogelweide i Meistersängerów, samego zaś Klopstocka zarówno jak i Herdera traktować dość pobieżnie. W ten sposób w kl. VII. zaczęłaby się nauka od Szyllera i Goethego przyczem należy się powoływać na ballady i utwory czytane w klasach niższych nawet, gdyż powtórnie czytać ich z braku czasu nie można. Pomijać najnowszą literaturę niemiecką w tej klasie nie powinno się.

Po tem przemówieniu prof. Salego zgodzono się bez zastrzeżeń, że rezultaty średnie nauki języka niemieckiego nie odpowiadają celowi przyjętemu przez plany i że dążyć należy do poprawy w tym kierunku przez poruczanie nauki zawodowym germanistom, którzyby prowadzili poszczególne klasy do egzaminu dojrzałości i przez zmianę podręczników.

Następnie Koło przyjęło do wiadomości wnioski Koła bocheńskiego w sprawie wliczenia wszystkich lat w charakterze suplenta spędzonych, wszystkim po roku 1898 mianowanym nauczycielom do okresu stabilizacyi i kwinkweniów i wnioski dodatkowe, uchwalając je poprzeć na pierwszem miejscu przez wezwanie Wydziału centralnego w celu poczynienia odnośnych kroków.

KOŁO LWOWSKIE. Posiedzenie z dnia 21. listopada 1903. Zagaił posiedzenie prof. Celestyn Lachowski referatem na temat: O utrakwiźmie w szkole średniej ze stanowiska pedagogicznego, w którym unikając sfery polityki rozpatrywał poruszoną kwestyę wyłącznie z punktu widzenia wychowawczego i oświadczył się w rezultacie przeciw utrakwizmowi.

Dyskusya rozwinęła się obszerna i niezwykle ożywiona.

Prof. Dr. Konst. Wojciechowski, zgadzając się w zasadzie z referentem, zwrócił uwagę na poważne niebezpieczeństwo, które groziłoby w Galicyi w razie utrakwizmu językowi polskiemu — a zapewne i językowi ruskiemu. Język polski psuje się już obecnie w Galicyi wschodniej, ale w razie wprowadzenia dwóch języków wykładowych powstałaby jakaś gwara kresowa. Niebezpieczeństwo tem większe, że oba języki są pokrewne, a więc wzajemne oddziaływanie łatwiejsze.

Prof. C. Lachowski uważa obawę taką za objaw przeczulenia. Małecki przed laty już wskazując na Zimorowiczów i Szymonowiczów, odparł tę obawę.

Prof. Dr. M. Warmski. Z utrakwizmu, wobec wzburzonych fal życia politycznego, prawdopodobnie jedna i druga strona byłaby dziś niezadowolona. Szkoda, że ongiś, gdy był czas na to, z Małeckiego wnioskiem obeszły się sfery decydujące tak po macoszemu. Obecnie jest tendencya oświadczyć się przeciw utrakwizmowi i obawiam się, by sprawy tej nie załatwiono pod wpływem chwilowego popędu. W szkole naszej mamy i tak już wiele elementów nienarodowych, a skoro tak, to kto wie, czy ten jeden przyczynek bardzo pogorszyłby sprawę. Psuje nam już i tak język i łacina i niemczyzna. W dodatku sprawa uczenia po rusku to nie po niemiecku.

Niebezpieczeństwo dla języka jest nie w utrakwistycznych szkołach, ale w utrakwistycznych okolicach.

A skoro życie jest utrakwistyczne, to i szkoła, która do życia powinna się stosować, powinnaby — zdaje się — być również utrakwistyczna. Pedagogia nie buja w obłokach, ale trzeba ją brać z ziemi.

Kto wie, czy utrakwizm nie byłby drogą prowadzącą do humanizmu w szkołach, czy nie byłby właśnie wysoce pedagogicznym. Im więcej szkoła staje się instytucyą społeczną, cząstką życia, tem więcej ta uwaga nabiera siły.

Mowca przyznaje, że sąd jego w tej kwestyi nie jest skrystalizowany, wypowiedział swe uwagi, ażeby uchwała nie zapadła gorączkowo.

Prof. S. Schneider podziela wszystkie obawy tu podniesione, prelegenta, Dra Wojciechowskiego i Dra Warmskiego. Chodzi jednak o to, by znaleźć sposób wyjścia. Dziś nie potrafilibyśmy nawet wprowadzić utrakwizmu, bo zabrakłoby sił do udzielania nauki w języku ruskim. Znajomość obu języków jest konieczną, ale na razie jedynie odpowiednem byłoby wprowadzenie języka ruskiego w szkole polskiej jako obowiązkowego.

Prof. Dr. K. Wojciechowski: Dyskusya zeszła po części na tory polityczne, a nam powinnoby zależeć na tem, by ocenić sprawę z punktu widzenia wychowawczego. W każdym razie niech od nas daleką będzie polityka rezygnacyi, a rezygnacyą jest stanowisko Dra Warmskiego: było źle, jest źle, nie poszkodzi, gdy będzie jeszcze gorzej. W dodatku niemczyzna to nie to samo dla Polaka, co ruszczyzna; przy nauce po niemiecku myśli się po polsku, nie przyjmuje się terminów obcych, a jeśli się przyjmuje, to ma się świadomość tego; w razie utrakwizmu zaś z dwu pudełek zrobiłoby się pudło jedno, duże, ale w niem byłby przedziwny bigos polsko-ruski.

Dr. Mańkowski. Kwestya do rozstrzygnięcia bardzo trudna, bo jest pod znakiem polityki — niełatwo o bezstronność. Dlatego i mowca przeciwny jest pospiesznej decyzyi.

Czysto z językowego stanowiska nie obawiałby się szkody dla własnego języka; jest to kwestya właściwego uczenia i kwestya utrwalenia języka ojczystego. Mowca stoi jednak na stanowisku prof. Schneidra: język ruski jako obowiązkowy, a jest przeciwny utrakwizmowi, gdyż poza kwestyą językową jest rzeczą ważniejszą to, że korzystną całość rozwoju psychicznego można ukształtować tylko przy nauce w języku ojczystym.

Szkoła stojąca na gruncie społecznym musi się liczyć z życiem — to bardzo słusznie twierdzi prof. Warmski. Ale nasza szkoła stoi na gruncie abstrakcyjnym — takiej szkole nie można narzucać zadań społecznych, bo im nie sprosta. Szkoła stojąca na gruncie społecznym rozwiązałaby bez utrakwizmu kwestyę, o której mówimy. Przed utrakwizmem zatem konieczną by była reforma szkoły: jej uspołecznienie.

Prof. E. Zaremba powołuje się na swe spostrzeżenia, jakie zebrał, pracując w utrakwistycznym zakładzie. Dr. Wojciechowski poruszył sprawę języka, ale tę z lekkiem sercem uznano za lekką. Mowca uczył w gimn. niemieckiem, lecz tam nie znalazł nawet dziesiątej części tego skażenia, co w seminaryum utrakwistycznem. Jest tam stan wprost rozpaczliwy — zupełne zatarcie poczucia językowego.

Pod względem pedagogicznym zaś służba nauczyciela w zakładzie utrakwistycznym jest czemś arcyprzykrem, jeżeli nauczyciel ma nie tylko uczyć ale i wychowywać. O wpływie wychowawczym w zakładzie utrakwistycznym niema mowy; dla ucznia Rusina nauczyciel Polak kłamie; dla ucznia Polaka kłamie nauczyciel Rusin. Warunkiem wychowania jest chyba oparcie się o podstawę narodową, a gdzież ona przy utrakwiźmie? Utrakwizm wprowadza dalej deprawacyę charakterów, uczy fałszu i obłudy. Uczniowie dzielą się na grupy Polaków, Ukraińców, Moskalofilów, a żaden otwarcie nie wyraża swego zdania. Przychodzi nauczyciel Polak — Rusini wyjmują swe lwy z krawatek, wchodzi Rusin — Polacy chowają orzełki. Oto utrakwizm pod względem pedagogicznym. Język ruski obowiązkowy to rzecz zupełnie inna.

Prof. Siwak. Dr. Wojciechowski dziwił się, że poprzedni mowcy odbiegli od tematu, a zeszli na tory polityki. Otóż to zrozumiałe, nie można siebie podzielić na pedagoga i Polaka. Dlatego z wielką ciekawością wysłuchał przemówienia prof. Zaremby — widoczna z niego, że musimy zejść do życia. I dlatego też wszyscy kończą przemówienie swe: język obowiązkowy ruski. I ja stoję na tem stanowisku. Argument najsilniejszy przeciw utrakwizmowi, to podniesiony przez prof. Zarembę, że w utrakwistycznym zakładzie nauczyciel nie wychowuje.

Prof. Kopia nie sądził także, byśmy potrafili się utrzymać na stanowisku pedagogicznem. Sprawa urodziła się z polityki i w politykę musi wkroczyć. Są dwa sposoby rozwiązania sprawy: język ruski obowiązkowy i utrakwizm. Ten drugi sposób tańszy i może dlatego podobał się. Mowca jest za sposobem droższym.

Prof. Dr. Jezienicki jest za uchwałą: utrakwizm jest szkodliwy ze stanowiska pedagogicznego. Do innego wniosku po najdłuższej dyskusyi żaden pedagog nigdy nie dojdzie.

Prof. Dr. Warmski zastrzega się przeciw ostatnim słowom, a zarazem protestuje, jakoby wprowadził sprawę na tory polityczne. Dla niego pedagogia nie jest abstrakcyą, dla niego też pedagogia w Galicyi będzie inna niż w Anglii. Ale taka pedagogia nie jest polityką, a inna pedagogia jest monstrum abstrakcyjnem. Język polski jest i dla mowcy drogim, ale są siły wyższe, które tym językiem rządzą. Nadto inteligencya, która wyjdzie ze szkoły średniej, język swój ojczysty niechybnie ocali.

Z powodu spóźnionej pory dyskusyę dalszą odłożono do następnego posiedzenia.

— Posiedzenie z dnia 5. grudnia 1903 r. Dalszy ciąg rozpraw przerwanych na poprzedniem posiedzeniu rozpoczął korreferat prof. Palmsteina: O szkole utrakwistycznej:

Zarówno z politycznych jak i z pedagogicznych powodów należy uważać utrakwizm za pomysł chybiony.

Narzucenie go Rusinom, pragnącym zupełnie samodzielnego rozwoju, byłoby gwałtem, który zamiast zbratać obie narodowości je-

szcze bardziejby je rozdwoił. Cała korzyść z utrakwizmu byłaby jednak wyłącznie po stronie Rusinów. Dopomógłby im bowiem do zamierzonego na razie zutrakwizowania wszelkich instytucyi publicznych, a następnie do ich zupełnego opanowania. Cel ten jednakże oni wolą osiągnąć drogą dla nich pewniejszą, to jest drogą zupełnego separatyzmu, utrudniającego Polakom z powodu nieznajomości języka ruskiego współzawodnictwo z nimi, a ułatwiającego im powolne ale pewne opanowanie wszystkich pól działalności publicznej.

Utrakwizm wzmocniłby tedy raczej stanowisko Rusinów, utrudniłby przypływ inteligencyi polskiej z zachodniej Galicyi, wpływ Polaków osłabłby, a z czasem zupełnie zanikł, lud polski uległby tem szybszemu zruszczeniu.

Ze względu na samą praktykę szkolną utrakwizm jest niemożliwy. Musiałby bowiem zaczynać się dopiero od klasy IV. lub V., kiedy uczniowie dostatecznie władaliby ruskim językiem. Rozdział przedmiotów nauki szkolnej między oba języki jest bardzo trudny. Szczególnie zaś na poświęcenie języków klasycznych i historyi powszechnej, które są podstawą wykształcenia gimnazyalnego, nie zgodziliby się ani Polacy ani Rusini ze względów narodowych i pedagogicznych.

Mianowicie młodzież polska nabywałaby przez to znacznie mniej wprawy we władaniu językiem ojczystym, narażonaby była na skażenie swej mowy rusycyzmami, poniosłaby nie mały uszczerbek w rozwoju swej inteligencyi z powodu niedostatecznego wyszkolenia logicznego odbywającego się w języku wprawdzie pokrewnym, ale zawsze obcym; zmniejszyłby się wpływ kształcący pod względem formalnym, estetycznym i kulturalnym języków klasycznych, wymagających dla oddania subtelności myśli autorów czytanych języka bogatego, giętkiego, którychto przymiotów język ruski ubogi i literacko nie wyrobiony nie posiada.

Pod względem narodowym musiałyby być szkoły utrakwistyczne bezbarwne, wiele czynników rozbudzających dzisiaj uczucia patryotyczne młodzieży musianoby usunąć, młodzież polska wskutek różnych wpływów (pism, broszur, ilustracyj, rozmów przedstawiających w ujemnem albo nawet pogardliwem świetle dzieje i sprawy Polski) wychodziłaby ze szkół z osłabionem uczuciem narodowem i może nawet dla spraw narodowych obojętna.

Wpływ ruskiej literatury, na którą trzebaby przyczynić 2 do 3 godzin tygodniowo, co jest ze względów fizycznych niemożliwe, pomimo wielu cennych rzeczy, jakie ona zawierać może, byłby ze względu na niektóre utwory Szewczeńki szkodliwy i z narodowych i z etycznych powodów.

Utrakwizm wniósłby do szkół naszych ferment polityczny, przez który stałyby się areną walk i starć między młodzieżą obu narodowości i zamiast godzić, jątrzyłyby.

Rozbieżność uczuć, brak wspólnych ideałów, wzajemne stronienie od obchodów narodowych, wspólnych wycieczek, zabaw, śpie-

wów i związków spowodowałyby zanik ducha solidarności koleżeńskiej, który jest zadatkiem przyszłego poczucia solidarności obywatelskiej.

Miłość wzajemna uczniów i nauczycieli, której podwaliną jest wspólność myśli, uczuć i dążności, byłaby na poważny szwank narażona. Najgorszym zaś skutkiem utrakwizmu mogłoby być znikczemnienie charakterów, które wytwarzać się musi w atmosferze kłamstwa, obłudy, gdzie myśl i uczucie musi się krępować czy to z obawy, czy z nieszczerej chęci przypodobania się, czy z jakichkolwiek innych pobudek nieetycznych, do których gimnazya utrakwistyczne łatwo mogłyby dać powód.

Utrakwizm w dzisiejszym stanie rzeczy jest mrzonką polityczną, Rusini go nie chcą, a nam pod względem narodowym, kulturalnym i obyczajowym przyniósłby nieobliczone szkody.

W dyskusyi, jaka się wywiązała po przemówieniu prof. Palmsteina pierwszy zabrał głos prof. Dr. Warmski:

Zeszliśmy rzekomo na tory polityki, w rzeczywistości jednak na stanowisko pedagogiczne, bo właśnie stanowisko prof. Lachowskiego, przedstawiciela urzędowej, abstrakcyjnej pedagogii, nie było pedagogicznem. Pedagogia mówi, że gdy środowisko jest dwujęzyczne, to i szkoła musi się do środowiska tego przystosować. Mówi się, że straci na tem wpływ wychowawczy szkoły: „nie możemy poświęcić wpływu filologii". To dziwna, a ja myślałem, że ta niesłychanie kształcąca filologia sama przez się kształcić będzie Powiedzmyż sobie raz, żeśmy dopiero na progu pedagogii, że niema gotowych recept pedagogicznych, według których możnaby kształcić idealnie młode pokolenie. Gdzie ta recepta, która mówi, jaka ma być doza fantazyi, uczucia, rozumu, potrzebna do zadania uczniowi, ażeby był skutek?

Patrzmyż więc z koniecznej wyżyny na kwestyę utrakwizmu. Utrudnienie byłoby, ale tylko ze stanowiska psychologicznego i to tylko z początku. Nie mówmy więc o „poświęcaniu" przedmiotów. Postawienie kwestyi pedagogiczne będzie takie: prowadzić wychowanka do tych celów, które go czekają przez całe życie, by wypełnił to miejsce, w którem go życie umieści. Mniejsza zaś, czy będzie on tego lub owego przedmiotu umiał trochę mniej czy więcej. Z czysto pedagogicznego więc punktu widzenia jestem za taką szkołą, która siłę życiową wychowanka wzmacnia i daje mu broń nową. Jestem przeto za szkołą utrakwistyczną. Jeden byłby tylko poważny argument przeciw: nienawiść, kłamstwo, obłuda w szkole utrakwistycznej. Ależ to chyba już jest dziś istotnie w szkole mieszanej, choć nie utrakwistycznej, a w utrakwistycznej siła tarcia chybaby się zmniejszyła.

Inna kwestya ze stanowiska politycznego. Tu mam poważniejsze wątpliwości. Polityka wygrywa, gdy cieszy się w rezultacie powodzeniem. Tu zaś przez krótkowidztwo byłaby jedna i druga strona niezadowolona. Dalej jeszcze jedna kwestya: w razie utrakwizacyi polskie szkoły by się zutrakwizowały, a Rusini by swoich nie dali.

Jedna korzyść jest jednak i ze stanowiska politycznego (polskiego): młodzież polska otrzymałaby w Galicyi wschodniej broń do ręki.

Pr. Lachowski. Stanowisko moje nie było ciasne, jak mi zarzucono, owszem było ono szersze niż innych mowców. Mówiłem bowiem ze stanowiska obu narodowości, chodzi mi o dobro ich obu. Tu patrzono z punktu widzenia wyłącznie polskiego, a to nie jest „pedagogiczne". Obie narodowości mają jednakie prawo do kształcenia się w swoim języku i dlatego utrakwizm byłby czemś złem, wyglądałby nadto na atak Polaków na Ruś. Lepiej dla nas, byśmy Rusinom dali prawa należące się im, niż by je na nas zdobywali. To, co p. Dr. Warmski mówił o wpływie utrakwizmu, wygląda tak: szkoła daje wiedzę a nie wychowuje, ale utrakwistyczna, ta już będzie wychowywała. (Prof. Dr. Warmski: mówiłem o dzisiejszej szkole). Jeżeli nie ma być dla nas różnicą, czy uczymy się po polsku czy po rusku, to dlaczegoż bronimy się przed trzecim słowiańskim językiem? Kończę tem, że korzyści utrakwizmu nie wyrównałyby strat.

Dyr. Charkiewicz. Pr. Palmstein zapatruje się zbyt czarno na sprawę. Mowca jest 12 lat dyrektorem w gimnazyum ruskiem i stwierdza, że szkoła ruska nie jest rozsadnikiem nienawiśki, ale że nienawiść tę przeszczepiają do szkoły z zewnątrz. Gdyby Rusin tu wystąpił z referatem w tej sprawie, zająłby zupełnie analogiczne stanowisko jak prof. Palmstein, tylko oświetliłby kwestyę z punktu widzenia ruskiego. Język polski psułby się pod wpływem ruskim, ale język ruski psułby się więcej pod wpływem języka polskiego.

Mówiąc o ubóstwie języka ruskiego, myli się prof. Palmstein co do tego stanowczo. Ubogim był język ruski przed laty, ale nie dzisiaj.

Pr. Schneider nie patrzy przez czarne szkła prof. Palmsteina ani przez różowe prof. Warmskiego. Chce pozostać na stanowisku pedagogicznem, a to jest pewnikiem pedagogicznym, że szkoła wychowywać może skutecznie tylko w języku ojczystym. Celem filologii w gimnazyum nie jest tylko zrozumienie autora, ale przyswojenie go sobie i takie usposobienie ucznia, by był on zdolnym do porównania kultury starożytnej i swojskiej ojczystej. Mowca powraca w końcu do myśli poruszonej na poprzedniem posiedzeniu: wprowadzenie języka ruskiego jako obowiązkowego do gimnazyów polskich. Może nie byłoby tego rodzaju rozdarcia, gdyby stało się to było przed laty dwudziestu.

Dr. Mańkowski. Prof. Palmstein stanął na stanowisku obserwacyi pedagogicznej, oparł się na znajomości duszy młodzieży. Z tego względu był jego referat niezmiernie interesujący i z uwagami jego liczyć się należy. Niemniej interesującem było przemówienie Dr. Warmskiego i zawierało w sobie wiele głębokich myśli. Nasuwają one jednak pewne wątpliwości, o które mowca chciałby potrącić. P. Dr. Warmski oparł swe niewątpliwie głębokie wywody na założeniu, że nauka nie wychowuje, a tę zasadniczą jego podstawę mowca musi zaatakować. Możliwem jest, że czasem z tych lub owych powodów

działanie wychowawcze nauki jest mocno utrudnione, lub nawet schodzi do zera, ale czy pedagogia umiejętna może twierdzić, że nauka nie wychowuje? Dr. Warmski wyraził przekonanie, że decydujący wpływ na wychowanie wywiera środowisko. Ale czy w tem środowisku tylko wrażenia i uczucia działają na człowieka, czy poznanie i pogląd na świat, na stosunek człowieka do społeczeństwa nie jest elementem wychowawczym? Czy słowem elementem wychowawczym nie jest także wiedza? Nauka ma dać właśnie taką wiedzę, potrzebną i do życia i do rozwoju sił duchowych człowieka. Nauka, która tę wiedzę zorganizowaną podaje, jest chyba wychowawczą. Nie umiem sobie nawet wyobrazić działania wychowawczego ze strony środowiska bez operowania wiedzą — nauką. Wyobrażenia w naszym umyśle nie są tylko luźnymi punktami, oderwanymi cząsteczkami wiedzy, one mają swe życie łączące się ściśle z całem życiem duchowem człowieka — obejmują nie tylko sferę poznania ale i działania człowieka. Nie wolno więc nam powiedzieć, że wiedza i nauka nie oddziaływają na działanie i charakter młodzieży. Nie wolno więc nam dalej mówić, że jeśli nauka z tych lub owych powodów nie wychowuje, to można z niej zrezygnować, lecz raczej, że należy ją tak zreformować, by istotnie wychowywała.

Co do kwestyi utrudnienia nauki przez utrakwizm, o czem mówił Dr. Warmski, to niewątpliwie pokonywanie trudności działa wychowawczo, ale z tego nie wynika, by można te trudności piętrzyć bez granic. Nie należy piętrzyć trudności do tego stopnia, by oddziaływały szkodliwie na rozwój umysłowy uczniów, a oddziaływa na ten rozwój szkodliwie uczenie w obcym języku, które odtrąca wyobrażenia i terminy na te wyobrażenia, wzięte ze środowiska, w którem uczeń zżył się i urósł; nie należy myśli żyjących swobodnie w ojczystej mowie wciskać w ciasne ramy obcych wyrazów, nie mających żywego podkładu w umyśle. Język obcy, zanim się z nim człowiek zżyje, nie oddziaływa wprost na duszę młodzieńczą, lecz dopiero za pośrednictwem języka ojczystego. Takie pośrednie myślenie utrudnia w wysokim stopniu naukę. Dodanie tej trudności przeciążyłoby jeszcze bardziej młodzież, niż obecnie, osłabiłoby jej siły duchowe i fizyczne. Dziś tyle podaje się wiedzy tej młodzieży, że ulżyć jej raczej potrzeba, a nie obciążyć nowym ciężarem. P. Dr. Warmski w dalszych swych wywodach przeszedł na pole pedagogii socyalnej. Mowca przyznaje, że jest ona modna. Ale ta pedagogia patrzy tylko na ogół, a na jednostkę spogląda jako na pionek. Indywidualna pedagogia niewątpliwie w wielu rzeczach zbłądziła, ale celem wychowania powinien być zawsze indywidualny rozwój jednostki, bo ten rozwój indywidualny jest właśnie potrzebny dla dobra społeczeństwa. Gdy społeczeństwo będzie miało dzielne jednostki, to te jednostki przyczynią się do rozwoju społeczeństwa.

„Tarcie“, o którem mówił p. Dr. Warmski, będzie właśnie w szkole utrakwistycznej bardziej silne, niż w życiu, bo wchodzą tu w grę elementy zapalne i skrajność usposobień młodzieży, i ta mło-

dzież pójdzie potem z tem roznamiętnieniem, którego nabierze w szkole, w świat. To tarcie należy przeto uczynić jak najmniejszem — a do tego droga przez spotęgowanie etycznej strony w wychowaniu szkolnem. Utrakwizm nie przyniósłby nam zatem korzyści, ale byłaby korzyść z wprowadzenia języka ruskiego w szkołach polskich, a polskiego w ruskich. My dziś uważamy błędnie język ruski za niekulturalny i tego uprzedzenia pozbyć się należy. W narodzie ruskim uznać należy narodowość dążąca do kulturalnego rozwoju — w czem my, jako bardziej rozwinięci, dopomódz im powinniśmy. Na tej drodze zgoda prędzej da się osiągnąć.

Prof. Zaremba. Niespodzianką było dla mnie przemówienie prof. Lachowskiego. Mówić o atakach Polaków na Rusinów? dotychczas czytaliśmy o tem tylko w szowinistycznych pismach ruskich. Jeżeli żądamy języka ruskiego, to dlatego chyba, by późniejsi urzędnicy mogli obsługiwać strony ruskie w języku ruskim, boć o to się Rusini upominają. Przeciwko szkołom ruskim nikt nie występował, tylko przeciw utrakwistycznym — toć chyba najlepszy dowód na to, że nie wymierzamy ataków przeciw Rusinom.

Prof. Lachowski. Mówiłem o wprowadzaniu języka ruskiego do szkół polskich, jako o środku, któryby wyglądał na atak ze strony polskiej na ruską.

Na tem dyskusyę ukończono.

Większością głosów uchwalono następujące rezolucye:

1. Koło lwowskie uważa wprowadzenie utrakwizmu do szkół średnich za szkodliwe.

2. Koło lwowskie wyraża zapatrywanie, że należy w gimnazyach polskich i ruskich wprowadzić języki oba krajowe jako obowiązkowe.

3. Koło lwowskie wzywa Wydział, ażeby z wnioskiem odpowiednim wystąpił przed Walne Zgromadzenie.

KOŁO KRAKOWSKIE. Na posiedzeniu Koła dnia 5. grudnia 1903 uchwalono odpowiedzieć na kwestyonaryusz Wydziału centralnego w sprawie nauki języka niemieckiego jak następuje:

ad I. Średnie wyniki nauki języka niemieckiego w gimnazyum wyższem nie odpowiadają celowi jaki plan tej nauce zakreśla, przedewszystkiem ponieważ cel, jaki plany nauce tej w naszych szkołach średnich zakreślają, jest za wysoki i nie do osiągnięcia przy nauce zbiorowej, szczupłej ilości godzin, przepełnieniu zakładów i braku nauczycieli fachowych w klasach niższych. Celem nauki powinno być poprawne wyrażanie się uczniów w mowie i piśmie w zakresie nauki języka niemieckiego.

ad II. Dzisiaj używane podręczniki nie odpowiadają swemu zadaniu. Widocznym jest pewien postęp w wypisach klasy V. między wydaniem 1-szem a 2-giem, należy jednak pójść dalej w tym samym kierunku t. j. usunąć ustępy trudne, zanadto specyalne za-

stąpić łatwymi, zajmującymi a dającymi sposobność do konwersacyi w zakresie życia codziennego.

Wypisy kl. VI. powinny być podobne do wypisów kl. V. z podobnym doborem ustępów, naturalnie z odpowiedniem stopniowaniem dla wyższego stopnia nauki.

Wypisy kl. VII. i VIII. są za trudne, zawierają całą masę drobnostek niepotrzebnych, dobór ustępów nie jest zawsze trafny i szczęśliwy. Wypisy powinny być pisane z tą świadomością, że pisze się je dla młodzieży polskiej, dla której literatura niemiecka nie jest literaturą narodową, ale obcą, powinny być pisane jasno i zwięźle, łatwo i zajmująco.

ad III. Obecna metoda nauczania języka niemieckiego okazała się wprawdzie nieporównanie lepszą od dawniejszej, widać jednak u uczniów wskutek zanadto wielkiej wagi położonej li tylko na biegłość w mówieniu, luki wielkie w gramatyce. Aby to usunąć należy gramatyki uczyć systematycznie już od klasy drugiej, a nadto przygodnie traktować ją jeszcze w klasie V.

Poetykę jako systematyczną całość, należy z klasy VI. usunąć. Materyał historyczno-literacki w dwóch klasach najwyższych należy zredukować do głównych prądów, do poetów pierwszorzędnych. Uczeń powinien prawie zawsze uczyć się w historyi literatury tylko o tych pisarzach, których dzieła przynajmniej częściowo czytał.

By zapobiec zmniejszeniu się wprawy w mówieniu u uczniów dwóch klas najwyższych należałoby wprowadzić lekturę nowel, ustępów z życia codziennego wydawanych w tym celu w osobnej biblioteczce.

Naukę języka niemieckiego w szkole ludowej należy zreformować, materyał ograniczyć, a starać się, by uczniowie główne podstawy językowe znali gruntownie i dokładnie.

Referentem sprawy był Dr. Wasung.

KOŁO RZESZOWSKIE. Posiedzenie d. 29. października. Naprzód uzupełniono Wydział z powodu pręniesienia trzech jego członków na inne miejsce służbowe; mianowicie powołano do Wydziału 2 zastępców wydziałowych: p. Pelca i prof. Rygla, nadto wybrano członkiem Wydziału prof. Grotowskiego.

Następnie obradowano nad sposobem ożywienia Koła. Przemawiali: przewodniczący i prof.: Sędzimir, Całczyński, Rygiel, Grotowski, ks. Chmielnikowski, Prysłopski.

Uchwalono odbywać w miesiącach jesiennych i zimowych jedno posiedzenie miesięcznie i zapełniać te posiedzenia przedewszystkiem referatami z literatury pedagogicznej i dydaktycznej, ewentualnie z literatury naukowej, a nawet literatury pięknej najnowszej.

— Posiedzenie d. 22. grudnia. Przedmiotem obrad był kwestyonaryusz Wydziału Towarzystwa w sprawie nauki języka nie-

mieckiego w gimnazyum wyższem. Referował prof. Babski. Zwięzła treść jego referatu jest następująca:

Dla gimnazyum niższego mamy dobre podręczniki i wskazówki metodyczne; mimo to uczniowie klasy V. często nie posiadają biegłości w swobodnem wyrażaniu się po niemiecku. Nie jest to winą ani podręczników ani instrukcyi. Języka niemieckiego jako żyjącego nie można uczyć tak, jak łacińskiego i greckiego. Rozmówki nauczyciela z uczniami, a nawet rozmówki uczniów ze sobą powinny być główną częścią nauki. Zamiast nich uczniowie bardzo często za wiele z polskiego na niemieckie tłumaczą (retrowersya), skutkiem czego niejeden, nawet w kl. VIII., chcąc coś powiedzieć lub napisać po niemiecku, układa sobie naprzód zdanie po polsku i tłumaczy je na język niemiecki.

Zatem już w niedostatecznem przygotowaniu uczniów do gimnazyum wyższego trzeba szukać powodu, że średnie wyniki nauki języka niemieckiego w klasach wyższych nie odpowiadają celowi, jaki plan tej nauce zakreśla.

Przyczynia się do tego i sposób nauki w gimnazyum wyższem. Za mało tu metody erotymatycznej i heurystycznej tak podczas wykładu, jak podczas egzaminowania; natomiast za często zadowalamy się, jeżeli uczeń krótko streści utwór prozaiczny lub poetyczny, albo co gorsza — wyuczy się bezmyślnie treści n. p. z podręcznika Liebermanna.

Co do podręczników, to książka nie jest zawsze koniecznie potrzebna, aby się uczeń czegoś nauczył: języka niemieckiego nie uczy się uczeń z książki, lecz nauczyciel uczy ucznia podług książki.

Z drugiej strony przyznać trzeba, że podręczniki dla gimnazyum wyższego nie są takie, jak być powinny. Jednak zmiana wszystkich nie jest konieczna.

Podręczniki dla klasy V. i VI. mogą pozostać. Podręcznik dla klasy VI. ma tę zaletę, że zawierając utwory poetyczne nie tylko z literatury niemieckiej, ale i obcej, daje uczniowi wykształcenie ogólne. Ustępy mniej odpowiednie nauczyciel może pominąć a do obszerniejszego traktowania w szkole wybierać takie, na których pewną formę poezyi najlepiej może objaśnić.

Znaczniejsze skrócenie materyału przeznaczonego dla klasy VI. i przeniesienie części materyału z klasy VII. do VI. nie jest odpowiednie: w takim bowiem razie w planie naukowym zrównalibyśmy się z gimnazyami niemieckiemi, a temu stoją na przeszkodzie trudności, jakie uczniom naszym język niemiecki sprawia.

Natomiast zmiany w podręcznikach dla klasy VII. i VIII. są konieczne ze względu na metodę nauki, religię, moralność i język.

Biografie i poglądy literackie należy znacznie skrócić odpowiednio do wskazówek ministeryalnych instr. na str. 137 i 138. Po co obszernie omawiać utwory, których uczeń nigdy nie czytał i czytać nie będzie? Po co n. p. dawać charakterystykę Agatona i Musariona, których uczeń nawet nie powinien czytać?

Zamiast tego balastu należałoby w części literacko-historycznej uwzględnić wszystkie utwory, zwłaszcza poetyczne, które uczeń poznał w klasach II. – VI., podając ze względów praktycznych tom Wypisów i stronicę, gdzie się utwór omawiany znajduje.

Ustępy, które zmienione być powinny ze względu na religię i moralność, wskazał ks. Dr. Pechnik w Muzeum z r. 1901. Do nich dodać należy przesadnie pochlebną charakterystykę Lutra na str. 58. Wyp. dla kl. VII.

Strona językowa podręczników jest bardzo ważna, bo one są wskazówką dla ucznia, jak należy pisać po niemiecku. Pod tym względem część biograficzna w naszych podręcznikach nie może służyć uczniom za wzór. Jest w niej styl tak ciężki, tak dużo zwrotów i wyrazów niestosownych i nie niemieckich, a nawet błędnych, że dziwić się wcale nie można, iż niektórzy nauczyciele nie zabraniają uczniom uczyć się literatury z rozmaitych innych przystępniejszych podręczników.

Z powyższych wywodów wysnuwa się następująca odpowiedź na kwestyonaryusz Wydziału Towarzystwa:

I. Średnie wyniki nauki języka niemieckiego w gimnazyum wyższem nie odpowiadają celowi, jaki plan tej nauce zakreśla.

II. Z podręczników dzisiaj używanych w gimnazyum wyższem tylko Wypisy dla kl. V. i VI. odpowiadają swemu zadaniu.

III. Jedynie metoda erotematyczna i heurystyczna prowadzi do celu. Plan obecnie obowiązujący może pozostać. Podręczniki na kl. VII. i VIII. wymagają zmiany. Mianowicie należy:

a) usunąć z nich wszystko, co mogłoby pod względem religii i moralności nasunąć jakąkolwiek wątpliwość;

b) ograniczyć część historyczno-literacką, skracając biografię i pomijając charakterystykę utworów, które nie są przedmiotem nauki szkolnej;

c) natomiast uwzględnić w niej to, co uczniowie czytali w kl. II.—VI.

d) nadać wstępom historyczno-literackim taką formę, aby były dla ucznia wzorem stylu i kompozycyi.

W dyskusyi p. Stefanowicz poparł zdanie referenta o potrzebie uproszczenia wstępów literackich w Wypisach. Wypisy dla kl. VII. i VIII. powinny mieć więcej przystępnej prozy powieściowej. W kl. VI. należy usunąć Achilleis, a zamiast niej podać więcej ballad Goethego i Schillera. Przekłady z polskiego na niemieckie od czasu do czasu są pożyteczne; obok nich zdawanie sprawy z lektury polskiej na lekcyach jęz. niem. przyczyniłoby się do wprawy uczniów w tym języku. Naukę szkolną ma popierać lektura domowa i zdawanie sprawy z przeczytanych dzieł. Ku temu celowi należy zorganizować biblioteczki klasowe.

Dyr. Nogaj sądzi, że i Wypisy dla klasy V. i VI. wymagają zmian. W kl. V. niektóre ustępy są zbyt trudne i zawiłe, należałoby zastąpić łatwiejszymi. Systematyczna nauka poetyki w kl. VI. nie

jest konieczna; rzecz tę znają przecież uczniowie z nauki jęz. polsk. w kl. V.

P. Schlingler uważa za rzecz konieczną, aby nauka języka niemieckiego w gimnazyum uwzględniała w należytej mierze potrzeby życia praktycznego.

Prof. Całczyński przemawia za należytą organizacyą lektury domowej, która jest jednym z najskuteczniejszych środków do uzyskania biegłości w jęz. niemieckim.

Prof. Babiński uważa przekłady z języka polskiego na niemiecki za bardzo pożyteczną gimnastykę językową i zatrzymałby je nawet w gimnazyum wyższem.

P. Modyczko zwraca uwagę na pożytek piśmiennych sprawozdań z niemieckiej lektury domowej.

W toku dyskusyi kilkakrotnie zabierał głos referent, popierając swoje wnioski, które w końcu uchwalono.

SPRAWY BIEŻĄCE.

KRONIKA SZKOLNA I PEDAGOGICZNA.

MORAVSKÁ MUZEJNÍ SPOLEČNOST' W BERNIE. Na posiedzeniu dnia 12. stycznia z. r. mówił prof. Tomasz Sileny „O Homerowskiej Troi według najnowszych badań archeologicznych“, 29. stycznia prof. Jerzy Janda „O wycieczce ornitologicznej na zachodnią Ruś“, 23. lutego Dr. Jan Korec „O słowiańskich wyrazach i nowo-greckim języku“. („Časopis Moravského Musea zemského“. 1903. zeszyt 2).

UNIWERSYTETY W PRUSKIM BUDŻECIE PAŃSTWOWYM NA ROK 1903. Wydatki rządowe na uniwersytety podskoczyły w r. tym o 361.530 marek i wynoszą obecnie 11,499.792 mk. Z tego przypada na Królewiec: 104.933 mk., Berlin 2,904.745 mk., Greifswald 493.821 mk., Wrocław 1,212.272 mk., Hallę 1,135.201 mk., Kiel 943.590 mk., Göttingen 634.954 mk., Marburg 786.600 mk., Bonn 1,156.185 mk., Monaster 370.508 mk. i liceum Hosianum w Braunsbergu 60.448 mk. („Paedagogisches Archiv“. 1903. zeszyt 4. str. 286).

KURSA WAKACYJNE DLA NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH zostały urządzone w drugiej połowie sierpnia z. r. w Innsbrucku, z następującym programem: prof. Streintz: Elektrochemia (10 godzin); Dr. E. von Schwiedler: Wybuchy gazów (10 g.); Dr. A. Lampa: Teorya elektryczności Faradaya (10 g.); Dr. H. Mache: Mechanika molekularna; prof. Fritsch: Botanika (10 g.); prof. Pintner: Biologia (10 g.); Dr. Joseph i Dr. Ginzberger: Demonstracye zoologiczno-botaniczne (20 g.); prof. Scala: Postępy na polu historyi greckiej od r. 1896 (12 g.); prof. Kubitschek: Nowsze badania nad historyą rzymską (6 g.); Dr. Hartmann: Upadek świata starożytnego (6 g.); prof. Erben: Historya średniowieczna i nowożytna (12 g.); p. Schuster: Nauka o osiedleniu (5 g.); prof. Mayer-Lübke: Składnia francuska (10 g.); prof. Friedwagner: Wymowa w języku francuskim (10 g.); Dr. Kellner: Język angielski (10 g.); p. Rey: Francuska literatura (10 g.); Dr. Pughe: Great poets (10 g.); prof. Dr. M. Gruber: Szkoła średnia a wychowanie fizyczne (8 g.). („Oesterreichische Mittelschule“. 1903. zeszyt 2/3. str. 390).

REALIŚCI A STUDYUM PRAWNICZE. Rozporządzenie pruskiego ministerstwa oświaty, mocą którego uczniowie realnych gimnazyów i wyższych szkół realnych mogą być dopuszczani do studyów prawniczych, wywołało wiele hałasu w prasie pedagogicznej niemieckiej Przeciwko temu rozporządzeniu demonstruje gwałtownie szereg wydziałów prawniczych. Por.: „Paedagogisches Archiv“. 1902. zeszyt 5. str. 353—354, oraz pracę R. Eichhoffa: „Das juristische Studium

und die Abiturienten der Realanstalten", drukowaną w temże piśmie, 1902. zeszyt 9. str. 581—586.

ALKOHOLIZM W WIEKU DZIECIĘCYM. Na ósmym międzynarodowym kongresie antialkoholicznym przedstawił prof. Dr. M. Kassowitz z Wiednia, skutki, jakie u dzieci wywołuje używanie alkoholu. Te są: delirium tremens, choroby nerkowe i epilepsya. Choroby wspomniane nie powstają bynajmniej z powodu nadmiernego użycia napojów wyskokowych, lecz owszem z częstego, nawet w bardzo małych dawkach używania piwa lub wina. Mniemanie tedy, jakoby dzieciom należało podawać trunki w pewnych chorobach lub podczas ich rekonwalescencyi, jest z gruntu mylne. Ponadto powoduje alkohol przytępienie sił umysłowych, wstrzymując ich rozwój. Natomiast w wielu wypadkach zauważano, że brak apetytu u dzieci był spowodowany używaniem alkoholu, również więcej szkody niż rzeczywistego pożytku sprawiają trunki, jako antidotum przeciw febrze, wywołując często szkodliwy wpływ na rozwój muskułów i systemu nerwowego. („Paedagogisches Archiv". 1903. zeszyt 1. str. 81—82).

DO CZEGO UPRAWNIAJĄ PRUSKIE ŚWIADECTWA SZKOLNE? I. Świadectwa dojrzałości wyższego gimnazyum, realnego gimnazyum lub wyższej szkoły realnej uprawniają do: studyum prawa i umiejętności politycznych oraz składania prawnych egzaminów; do studyum wydziału filozoficznego, dopuszczenia do egzaminu na nauczyciela szkół średnich, oraz do państwowego egzaminu na chemika środków spożywczych; do studyum na politechnikach, do uzyskania dyplomu, do egzaminów doktorskich, inżynierskich i egzaminów technicznych rządowych w ogólności; do studyów i egzaminów w akademiach górniczych i lasowych, do wstąpienia w służbę pocztowo-telegraficzną, przyjęcia do akademickiego instytutu muzyki kościelnej w Berlinie; do wstąpienia w szeregi oficerskie i marynarskie, wreszcie do studyum weterynaryi. — Ponadto uprawnia świadectwo dojrzałości gimnazyum lub gimnazyum realnego do: studyum medycyny, przyjęcia do Akademii Ces. Wilhelma i dopuszczenia do państwowego egzaminu lekarskiego, oraz do dopuszczenia do egzaminu nauczycielskiego z gospodarstwa w szkołach rolniczych. — Świadectwo egzaminu dojrzałości gimnazyalne uprawnia jeszcze do: studyum teologii, dopuszczenia do egzaminu bibliotekarskiego dla rządowych bibliotek oraz egzaminu na archiwaryusza państwowego. — Świadectwo najwyższej klasy gimnazyalnej, realnego-gimnazyum lub realnej szkoły uprawnia do: służby w zarządzie podatków pośrednich, do objęcia służby cywilnego aplikanta w sekretaryacie intendantury marynarki. Zresztą co do reszty klas niemal tak samo, jak u nas. („Paedagogisches Archiv". 1903. zeszyt 3. str. 195—198).

EGZAMINA DOJRZAŁOŚCI Z NIEMIECKICH GIMNAZYÓW uznał senat uniwersytetu londyńskiego za równoważne z angielskimi. Po zatem nieważne są w Anglii świadectwa dojrzałości żadnego in-

nego państwa. („Paedagogisches Archiv". 1903. zeszyt 2. str. 153—154).

ABITURYENTÓW SZKÓŁ REALNYCH 23, a realnych gimnazyów 159 studyowało w zimowem półroczu 1902/3 w Prusiech na wydziałach prawniczych. („Paedagogisches Archiv". 1902. zeszyt 6. str. 408).

VIII. ZJAZD NIEMIECKICH NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH W AUSTRYI odbył się we Wiedniu w dniach 6—8 kwietnia 1903. przy współudziale 970 uczestników. Zjazd poprzedziło otwarcie wystawy nowszych środków naukowych i poglądowych do nauki w szkołach średnich i spokrewnionych zakładach. Na posiedzeniu plenarnem 6. kwietnia odczytano następujące referaty: prof. Grzegorz Schlegl „Zapewnienie przyłączenia dodatku aktywalnego do pensyi", prof. Dr. Wilhelm Jerusalem „O naukowych, pedagogiczno-dydaktycznych i społecznych zadaniach nauczyciela szkół średnich", prof. Leopold Metzger „Materyalne położenie nauczycieli religii katolickiej w szkołach średnich (druk. „Oesterreichische Mittelschule". 1903. zeszyt 2/3 str. 234 i nast.). Na posiedzeniach sekcyjnych odczytano referaty fachowe: prof. Dr. Juliusz Mayer „O rozdziale materyału z geografii i historyi w naszych szkołach średnich", prof. Maksymilian Rosenfeld „Aparat uniwersalny do elektrolizy cieczy" (z demonstracyami), p. Joachim Steiner „Dowód eksperymentalny na niedostatek tych czysto nastrojonych akordów, które we wszystkich podręcznikach szkolnych fizyki są uznane za idealny wyraz sztuki tonacyjnej", prof. Dr. Hugo Herzog „Psychologiczne spostrzeżenia nad lekturą szkolną"; 7. kwietnia w sekcyach: prof. Herman Schickinger „Prywatna lektura literatur klasycznych", prof. Dr. Jan Gutscher „Istrya i Dalmacya w nauce języków klasycznych", Dr. Karol Wotke „Do historyi wyższych zawodów nauczycielskich i pedagogiki w Austryi", prof. Dr. Gustaw Schilling „Projekt planu ćwiczeń fizykalnych uczniów" (druk. „Oesterr. Mittelschule". 1903. zeszyt 4.). Na posiedzeniu plenarnem: Dr. Leon Schmolle „Egzamin dojrzałości czy żaden egzamin?" (druk, ibidem. zeszyt 2/3, str. 159 i nast.), prof. Edward Reichelt „Stosunki pensyjne nauczycieli szkół średnich" (druk. ibidem. str. 248 i nast.), prof. Dr. Samuel Spitzer „O postępowaniu dyscyplinarnem z nauczycielami szkół średnich". Na posiedzeniach sekcyjnych: prof. Dr. Rajmund Müller „Znaczenie podania dla nauki", prof. Dr. Jan Kleinpeter „O praktycznem nauczaniu historyi naturalnej", Dr. G. Juritsch „Normalna dotacya środków naukowych", dyr. Franciszek Kemený „Stan obecny i przyszłość wychowania cielesnego", prof. Dr. Artur Potak „Zasady nowoczesnych zabaw młodzieży". Na posiedzeniach sekcyjnych 8. kwietnia: prof. Edward Otto „Pisemne łacińskie ćwiczenia w III. i IV. klasie" (druk. „Oesterr. Mittelschule". 1903. zeszyt 4.), dyr. Maurycy Gläser „Przedstawienie nowszych fizycznych aparatów demonstracyjnych", prof. Dr. Antoni Franz „Pisownia i wymowa obcych imion własnych w nauce historyi", prof. Antoni Sobota „Rozwój sprawy internatów od VII.

zjazdu w r. 1900". Na posiedzeniu plenarnem tegoż dnia: dyr. Józef Zycha „O awansie i odznaczeniach nauczycieli szkół średnich" (druk. „Oesterr. Mittelschule". 1903. zeszyt 2/3. str. 254 i nast.); Dr. Antoni Polatschek „Kwestya materyalna stanu nauczycielskiego szkół średnich" (druk. ibidem. str. 261 i nast.). Wszystkie streszczenia wymienionych referatów i dyskusyi nad nimi ogłoszone zostały w „Oest. Mittelschule". 1903. zeszyt 2/3. str. 281—373. *Dr. St. Zdziarski.*

ROZMAITOŚCI.

— KONKURS DYREKCYI GIMN. W CIESZYNIE: W c. k. gimnazyum polskiem w Cieszynie obsadzone zostaną z początkiem roku szk. 1904/5 następujące rzeczywiste posady nauczycielskie:

1) 2 posady filologii klasycznej,

2) 1 posada historyczno-geograficzna,

3) 1 posada języka polskiego jako przedmiotu głównego, a filologii klas. jako przedmiotu pobocznego.

Termin wnoszenia podań do c. k. Rady śląskiej krajowej w przepisane drodze służbowej do 15. lutego 1904.

— ODEZWA SEKCYI FILOZOFICZNEJ X. ZJAZDU LEKARZY I PRZYRODNIKÓW POLSKICH: W dniach od 20—24. lipca 1904 odbędzie się we Lwowie X. Zjazd lekarzy i przyrodników polskich. Zjazd ten będzie obejmował także sekcyę filozoficzną. Tematów obrad dla tej sekcyi mają dostarczyć w pierwszym rzędzie zagadnienia i badania z pogranicza nauk filozoficznych i przyrodniczych; pożądane są jednak także referaty o jakichkolwiekbądź innych kwestyach z zakresu filozofii, tak, by Sekcya filozoficzna Zjazdu zbliżyła do siebie wszystkich naszych pracowników na polu filozofii i była wyrazem ich badań i dążeń w dobie obecnej.

Tematy referatów, tej objętości, by wygłoszenie każdego z nich nie zajęło nad 20—25 minut, należy zgłaszać najdalej do 31. marca b. r. pod podanym poniżej adresem gospodarza Sekcyi filozoficznej. Tam należy także nadsyłać do dnia 31. maja krótkie streszczenia zgłoszonych referatów, przeznaczone do Dziennika Zjazdu. *Prof. Dr. Kazimierz Twardowski.*

Lwów, ul. Gołębia 10.

— KONKURS „PRZEGLĄDU FILOZOFICZNEGO": Pragnąc nadać więcej jedności poruszanym w „Przeglądzie Filozoficznym" zagadnieniom, skierować umysły ku pewnym zadaniom, odpowiadającym potrzebom najistotniejszym, i wywołać wypowiedzenie poglądów na najważniejsze zagadnienia ze strony pojedynczych pracowników naszych na tym polu, poświęciliśmy niektóre zeszyty naszego wydawnictwa przedstawieniu tych zagadnień w indywidualnym pojmowaniu ich przez przedstawicieli rozmaitych kierunków. Zeszyt poświęcony „Energietyce" był jedną z takich prób; następnie poruszyliśmy w ten sam sposób drugie podstawowe zagadnienie naszej nauki: „Określenie filozofii".

Przekonaliśmy się, że te zeszyty, poświęcone jednemu zagadnieniu, odpowiadały swemu celowi. Widzieliśmy ogólne zainteresowanie się, jakie wzbudzały: rozprawy były studyowane i dyskutowane, znajdowały odgłos w prasie; ten sam temat bywał w innych czasopismach jeszcze raz rozpatrywany i oświetlany z odmiennego stanowiska.

Wskutek tego jednak, że za każdym razem udawaliśmy się z prośbą o zabranie głosu w pewnej kwestyi do niektórych tylko autorów, z konieczności częstokroć pomijaliśmy tych, których zadany temat specyalnie interesował, dla których był on od dłuższego czasu przedmiotem rozmyślań i badań; nie korzystaliśmy z nowych sił, które nie znajdowały się w stosunkach z redakcyą „Przeglądu Filozoficznego“, w ogóle zaś sama propozycya napisania artykułu na pewien temat i na pewien termin była dla niektórych za słabą pobudką do opracowania swoich studyów w tym przedmiocie.

Ażeby inicyatywa przez nas podnoszona stała się silniejszym bodźcem, zachęcającym do skierowania umysłów ku pewnym zagadnieniom i do ostatecznego sformułowania oryginalnych pomysłów, w gronie osób, skupionych przy „Przeglądzie Filozoficznym“, powstał projekt systematycznego, o ile odpowiednie fundusze się znajdą, ogłaszania konkursów na zadane tematy*).

Wogóle zaś mniemamy, że konkursy „Przeglądu Filozoficznego“ mogą owocnie przyczynić się do rozwoju nauki polskiej, do stworzenia odpowiedniej dla niej atmosfery, powodując:

a) przyjście w pewnym stopniu z pomocą materyalną osobom, pracującym na polu naukowym, co u nas, przy braku odpowiednio uposażonych instytucyi, opłacających pracę naukową, jest rzeczą pierwszorzędnej wagi;

b) szerokie tło teoryo-poznawcze, wymagane od rozpraw nadsyłanych, zbawiennie oddziała na naszych uczonych specyalistów, nie zdających sobie często sprawy ani z pojęć zasadniczych, ani z metod, któremi się posługują;

c) zainteresowanie młodzieży bieżącemi kwestyami naukowemi i wciągnięcie jej do warsztatu pracy naukowej;

d) zwrócenie uwagi społeczeństwa naszego, interesującego się dotychczas przeważnie literaturą piękną, na drogę myślenia metodycznego, naukowego; nawet w razie braku prac oryginalnych, popychających kwestyę naprzód, konkurs da możność zaznajomienia szerszego ogółu ze stanem tych kwestyi w świetle najnowszych wyników.

Na pierwszy konkurs wybraliśmy dwa tematy: „O przyczynowości“ i „O metodzie w etyce“.

Zagadnienia te wydają nam się jednemi z najistotniejszych dzisiaj w nauce i filozofii, z drugiej zaś strony obchodzącemi najszersze warstwy inteligencyi, gdyż każdy ma z niemi do czynienia nie tylko w teoryi, ale i w życiu praktycznem.

Warunki konkursu. Redakcya „Przeglądu Filozoficznego“ rozpisuje konkurs na dwie rozprawy filozoficzne, poświęcone zagadnieniu przyczynowości i kwestyi metody w etyce.

---

*) Nagrodę pieniężną obecnego konkursu złożyli pp.: Władysław Gosiewski rb. 100, Dr. Rafał Radziwiłłowicz rb. 100, Stanisław Leszczyński rb. 100, prof. Dr. Ignacy Baranowski rb. 100, Leopold bar. Kronenberg rb. 200, prof. Dr. Maurycy Straszewski rb. 50, Jerzy Kurnatowski rb. 50, Dr. R. Nusbaumowa rb. 50, Władysław Weryho rb. 250. Razem rb. 1.000.

Rozprawa „O przyczynowości“ może problemat ten traktować w jednym lub też w kilku z tych licznych kierunków, w których bywa opracowywany. Wykluczone jest jedynie historyczne przedstawienie rozwoju samego problematu i związanych z nim poglądów. Autor może się zatem zająć rozbiorem krytycznym samego pojęcia przyczynowości, celem stwierdzenia, które cechy wchodzą w skład jego treści w obecnym stanie wiedzy; przedmiotem rozprawy może też być psychologia bądź opisowa, bądź genetyczna pojęcia przyczynowości i przekonania o istnieniu stosunku przyczynowego pomiędzy zjawiskami; nie mniej pożądanem będzie roztrząsanie metod, któremi posługuje się naukowe badanie, celem wykazania w konkretnych wypadkach związku przyczynowego; rozszerzając to pytanie, może autor rozpatrywać przedmiotową wartość naszych sądów o przyczynowości w ogóle, co jednak i samo dla siebie może być tematem rozprawy; autor może się też zająć pytaniem, czy nie należałoby pojęcia związku przyczynowego zupełnie usunąć z badań naukowych, zastępując je pojęciem innem, n. p. pojęciem stałego związku lub zależności, przyczem na szczególną uwagę zasługiwałby stosunek tych ostatnich pojęć do pojęcia związku przyczynowego.

Którą z wymienionych tutaj dla przykładu stron zagadnienia autor opracować zechce, pozostawia się jego własnemu wyborowi; wolno też obrać autorowi inną jeszcze, tutaj niewymienioną stronę zagadnienia. Na wszelki zaś wypadek należy rozprawę w tytule bliżej scharakteryzować, dodając pod ogólnym tytułem „O przyczynowości“, odpowiednie określenie.

W rozprawie „O metodzie etyki“, również jest wykluczone historyczne przedstawienie rozwoju poglądów etycznych i naukowego ich traktowania. Wymaga się natomiast, aby rozprawa, wychodząc z założenia, że możliwe jest naukowe rozstrzygnięcie kwestyi trafności i mylności kryteryum etycznego, zajęła się pytaniem, na czem polega, albo powinno polegać logicznie uzasadnione przekonanie o trafności danego kryteryum. Skoro bowiem kryteryum etyczne wyraża się w sądzie, orzekającym, że postępowanie, posiadające pewne cechy, jest dodatnie w znaczeniu etycznem, przeto powstaje pytanie, czy sąd, wyrażający kryteryum etyczne, jest sam w sobie oczywisty, czy też wymaga uzasadnienia. W pierwszym wypadku należy bliżej określić charakter tej oczywistości, porównywując ją z oczywistością pewników i t. p.; w drugim wypadku należy wykazać przesłanki, z których kryteryum etyczne wypływa jakoteż oznaczyć logiczny charakter rozumowania, mocą którego z owych przesłanek kryteryum jako konkluzya wynika.

Rozprawy muszą być napisane oryginalnie i samodzielnie, z uwzględnieniem dotyczącej literatury i wymagań metody naukowej. Szczególny nacisk należy kłaść na ścisłość w rozumowaniu i na jasność w przedstawieniu rzeczy. Objętość rozpraw nie powinna przenosić czterech arkuszy druku formatu „Przeglądu Filozoficznego“. Rękopisy, pisane maszyną, zacpatrzone godłem, wraz z nazwiskiem autora w zamkniętej kopercie, należy nadesłać najdalej do dnia 15. lutego 1905 r. pod adresem: Warszawa, ul. Mokotowska Nr. 47. Redakcya „Przeglądu Filozoficznego“.

W konkursie brać udział mogą tylko autorowie polscy.

Dwa najlepsze opracowania tematów konkursowych otrzymają nagrodę po 500 rubli i będą wydrukowane w „Przeglądzie Filozoficznym“. Inne zaś prace,

nienagrodzone, ale przeznaczone do druku w „Przeglądzie Filozoficznym“, otrzymają honoraryum autorskie w ilości rb. 20 od arkusza.

Skład sądu konkursowego będzie ogłoszony w następnym zeszycie „Przeglądu Filozoficznego“. Redakcya.

— KOMITET POLSKI MIĘDZYNARODOWEGO ZJAZDU DLA HYGIENY SZKOLNEJ W NORYMBERDZE ogłasza następujący komunikat:

W dniach 4. do 8. kwietnia 1904 roku odbędzie się w Norymberdze międzynarodowy Zjazd dla hygieny szkolnej. Zjazd obejmować będzie 10 następujących sekcyi: 1 Hygiena budynków i urządzeń szkolnych. 2. Hygiena internatów. 3. Hygieniczne metody badania. 4. Hygiena nauczania i środków naukowych. 5. Nauka hygieny dla uczniów i nauczycieli. 6. Fizyczne wychowanie młodzieży. 7. Stan zdrowotny szkół, choroby szkolne, nadzór lekarski w szkołach. 8. Szkoły dla dzieci słabo rozwiniętych, kursa równoległe i powtarzające, kursa dla ociemniałych, głuchoniemych i ułomnych. 9. Hygiena młodzieży poza szkołą, kolonie wakacyjne, zebrania i stowarzyszenia dla propagowania zasad hygieny. 10. Hygienia gron nauczycielskich.

Stosownie do regulaminu wydanego przez stałą międzynarodową komisyę, organizującą kwietniowy zjazd dla hygieny szkolnej, w każdym kraju zostaną utworzone komitety miejscowe, których zadaniem ma być informowanie ogółu o programie i celach zjazdu, oraz pośredniczenie w przyjmowaniu zgłoszeń uczestnictwa w zjeździe, oraz przesyłaniu referatów. W Krakowie komitet miejscowy ukonstytuował się 30. listopada z. r. i zwraca się niniejszem zarówno do panów lekarzy, jako też do pedagogów, o łaskawe nadsyłanie tematów w zakresie wyżej podanego programu, oraz o zgłaszanie uczestnictwa w zjeździe.

Karta uczestnictwa kosztować będzie 25 franków. Komitet uprasza wszystkich uczestników kongresu polskiej narodowości o zgłaszanie się wyłącznie za pośrednictwem komitetu krakowskiego.

Przewodniczący prof. Dr. Odo Bujwid, Kraków, Kolejowa 3. Sekretatz Dr. Jan Landau, Kraków, Grodzka 69.

POLSKIE MUZEUM SZKOLNE

I. Polskie Muzeum szkolne uznaje jako jeden z najważniejszych swych celów szerzenie wiadomości o środkach naukowych, produkowanych w naszym kraju. Szczęśliwie zdarza się, że czynność tę może rozpocząć od wydawnictwa przeznaczonego dla dzieci najmniejszych. Jest to wydawnictwo obrazkowe drukarni Ludowej we Lwowie, pomyślane na szeroką skalę, wykonane tak dobrze i pięknie, że może mierzyć się pod tym względem z wydawnictwami zagranicznemi, zalewającemi nasz kraj i wyciągającemi z niego wielkie sumy.

Wydawnictwo to składa się na razie z czterech seryi; z każdej z nich ukazał się właśnie pierwszy arkusz obrazków, każdy arkusz obejmuje dwanaście obrazków w trójbarwnym druku, opatrzonych krótkim tekstem. Obrazki i teksty każdego arkusza odnoszą się do tego samego przedmiotu, tak że arkusz daje

pewną zamkniętą całość, pociągającą i pouczającą młodych czytelników. Rzecz cała nadaje się doskonale na nagrody dla najmniejszych dzieci.

Serya II. obejmuje Żywot Jezusa Chrystusa, pierwszy jej arkusz (aprobowany przez Ordynaryat Metropolitalny lwowski obrz. łac.) podaje w 12 obrazkach żywot Zbawiciela do dwunastego roku życia.

Serya III. obejmuje Żywoty świętych, a pierwszy arkusz podaje w 12 obrazkach Żywot św. Wojciecha. Arkusz ten jest również aprobowany przez władzę duchowną.

Serya IV. obejmuje Historyę Polski, a pierwszy arkusz podaje w 12 obrazkach dzieje Mieszka I. w najważniejszych momentach.

Serya VII przeznaczona na powiastki moralne podaje w 12 obrazkach pierwszego arkusza pouczającą powiastkę o Michasiu sierotce.

Cena nader przystępna. Arkusz o 12 obrazkach z tekstem kosztuje 6 hal. na papierze zwykłym, 10 hal. na papierze lepszym, 15 hal. w oprawie książkowej sposobem rozwijanego parawanika.

Wydawnictwo to zasługuje na najgorętsze poparcie i polecenie.

II. Spis ofiarodawców za grudzień 1903:

Dr. Antoni Karbowiak dzieł 20 (21 tomów), 2 rękopisy
S. Dickstein dzieł 5 (8 t.)
Komitet wydaw. Przyj. młodz. dzieł 2 (3 t.)
Rada szkolna krajowa dzieł 95 (96 t.)
Uniwersytet Jagielloński dzieł 8 (14 t.)
Dr. Franc. Majchrowicz dzieł 9 (10 t.)
Dr. Ludomił German dzieł 87 (88 t.)
Dr. Ludwik Finkel dzieł 1 (1 t.)
Prof. Roman Plenkiewicz dzieł 5 (5 t.)
Ks. Józef Londzin dzieł 2 (2 t.)
Prof. Jan Amborski dzieł 10 (23 t.)
Stan. Kossowski dzieł 2 (2 t.)
Zarząd główny Tow. Szkoły lud. dzieł 5 (16 t.)
Macierz szkolna dla ks. Cieszyńsk. dzieł 5 (31 t.)
Radca Dworu Jan Franke dzieł 2 (2 t.)
Prof. Jezierski z Warszawy rękopisów 5.

Nadto otrzymało Muzeum od Rady szkolnej krajowej wszystkie zbiory z wystawy krajowej w r. 1894., które dotąd nie zostały skatalogowane. Oprócz tego otrzymało Muzeum przyrzeczenie nadesłania darów:

od Redakcyi Miesięcznika pedag. z Cieszyna
od Redakcyi Encyklopedyi wychowawczej
od Pana Heilperna z Warszawy
od Redakcyi Promienia
od P. Karola Bołsonowskiego z Kijowa
od P. dyrekt. Stanisława Rzepińskiego z Nowego Sącza
od P. radcy Dr. Leona Kulczyńskiego z Krakowa i od P. Karola Twaroga, kierownika szkoły w Sąsiadowicach.

Za komisyę urządzającą Muzeum:

Dr. German.

FUNDACYA IM. A. MICKIEWICZA.

W drugiej połowie grudnia złożyli: Dyr. Józef Winkowski od grona polskiego gimnazyum w Cieszynie 9 k.; X. Józef Tomasik od grona gimnazyum podgórskiego za ostatni kwartał 11 k. 40 h.; prof. Jan Guzdek od grona gimnazyum wadowickiego za 4 kwartał 16 k.; prof. Dr. Karol Hornung od grona I. szkoły realnej we Lwowie 12 k. 80 h. W styczniu złożyli: ks. J. Eiselt od grona szkoły realnej (nie gimnazyum, jak błędnie wydrukowano w zeszycie listopadowym) za grudzień zeszłego i za styczeń bieżącego roku 10 k. 40 h.; prof. Michał Bogusz od grona gimnazyum niemieckiego za grudzień zeszłego i styczeń b. r. 4 k. 80 h.; prof. J. Dziurzyński od grona gimnazyum III. w Krakowie 6 k.; prof. Stanisław Alberti od grona szkoły przemysłowej w Krakowie 12 k. 48 h.; prof. Maks. Krynicki od grona gimnazyum samborskiego 12 k. 08 h.; Dyrektor J. Staromiejtki od grona gimnazyum drohobyckiego zamiast wieńca na trumnę ś. p. X. katechety Szymona Cetnarskiego 30 k.; grono gimnazyum Franciszka Józefa we Lwowie 5 k.; ks. Adam Frączkiewicz od grona szkoły realnej w Tarnowie za drugie półrocze roku zeszłego 15 k. 60 h.; prof. Adam Ziemski od grona gimnazyum bocheńskiego 5 k. 40 h.; prof. H. Neuwirth od grona gimnazyum sanockiego 4 k.; procent biażący w książeczkach Gal. Kasy Oszczędności 15 k. 84 h.; Kupony za II. półrocze r. z. od winkulowanych listów Tow. Kred. Ziems. 454 k.; zysk na zamianie wylosowanych listów Tow. Kred. Ziemskiego 14 k. 60 h.; prof. Bolesław Grotowski od grona gimnazyum rzeszowskiego za styczeń 7 k. 88 h.; radca Maryan Łomnicki od grona gimnazyum IV. we Lwowie za grudzień z. r. 10 k. 45 h.; prof. Stanisław Jaworski zamiast wieńca na trumnę ś. p. Jacka Tyrały, prof. gimn. III. w Krakowskie od Koła krakowskiego 20 k.

Stan fundacyi wynosi z dniem dzisiejszym 23.888 k. 24 h.

We Lwowie dnia 13. stycznia 1904.

W imieniu Wydziału: *Józef Czernecki*
ulica Augusta Bielowskiego l. 1.

Okruchy historyczno-pedagogiczne.

I.

Konwikt szlachecki z czasów Komisyi edukacyi narodowej.

Komisya edukacyi narodowej, założywszy szkoły publiczne, przeciwna była w zasadzie edukacyi prywatnej po domach i konwiktach, ale nie zdołała jej w całości wyrugować. Jedno tylko mogła zrobić t. j. zmusić właścicieli konwiktów do poddania się pod dozór i kontrolę wizytatorów rządowych i do przestrzegania w głównych zarysach programu naukowego, ułożożonego dla szkół publicznych.

Na czele konwiktów prywatnych, w których młodzież zamożnej szlachty mieszkała i pobierała nauki, stali przeważnie nauczyciele szkół publicznych, zwani akademikami dlatego, że należeli do stanu akademickiego czyli nauczycielskiego.

Właściciel i kierownik czyli, jak się sam nazywał, rządca konwiktu, musiał, zanim go otworzył, uzyskać na to wyraźne pozwolenie czyli przywilej Komisyi edukacyjnej. Mając przywilej, tytułował się „uprzywilejowanym".

Wiadomości historyczne o konwiktach prywatnych są bardzo szczupłe, dlatego też nie waham się przedrukować poniżej ogłoszenia Mateusza Górskiego, uprzywilejowanego rządcy konwiktu z czasów Komisyi, które, o ile mi wiadomo, jest odosobnionym tego rodzaju dokumentem z tej doby. Oryginał, druko-

wany jednostronnie na luźnej karteczce małej ćwiartki, znajduje się w Bibliotece Jagiellońskiej w Krakowie (Szkoły nr. 2286) [1]). Wydaję go w dosłownem brzmieniu ze zmienioną tylko pisownią. Oto jego osnowa:

Nauki, w których się W. W. Konwiktorowie pod dozorem urodzonego Mateusza Górskiego, akademika od Prześwietnej Komisyi edukacyjnej uprzywilejowanego, tu w Warszawie edukują.

Poniedziałek, środa (i) piątek.

Z rana. Lekcya łacińska od godziny 9. do godziny 12. począwszy od samych fundamentów gruntownej konstrukcyi, jakoto: ortografii, dobrego czytania i pisania, deklinacyi, konjugacyi, wokabuł, dyskursów, i t. d. Idąc tym porządkiem coraz do wyższych reguł gramatycznych, a dla przeświadczenia wszystkich, że u nas uczą dobrze i doskonale łaciny, uczniowie będą gotowi tłómaczyć z łacińskiego na polski język wybrane Wypisy z Cycerona, Seneki, Korneliusza, Kwintyliana i innych autorów, przystosowane już to do dziejów, już do moralnej nauki, a najprzód o gruntach religii i dobrych obyczajach lekcya dawana będzie. Uczniowie zaś wyższej klasy uczyć się będą prawideł retorycznych i rymotworskich, geometryi, loiki, fizyki i początków prawa cywilnego lub politycznego. Pomimo tych nauk, rozum doskonalących, będzie nauka co do ułożenia ciała, polityki, rezolutności i ochędostwa i t. d. i t. d.

Po południu. W też same dnie, ut supra, lekcya niemiecka od godziny drugiej do godziny trzeciej, począwszy od ortografii, to jest od dobrego pisania i czytania, deklinacyi, wokabuł, dyskursów i t. d. tłómaczyć będą w różnych materyach listy wybrane, bajki Fedra i Ezopa, zdania moralne i niektóre kawałki z pamięci mówić będą.

Wtorek, czwartek i sobota.

Z rana. Lekcya francuska od godziny 9. do godziny 12. tymże samym sposobem co i niemiecka dawana będzie, do któ-

[1]) Zwrócił uwagę moją na niego p. dyrektor K. Estreicher, za co Mu tu wyrażam podziękowanie.

rej przyda się wiadomość historyi świętej i historyi narodu polskiego.

Po południu. W też same dnie od godziny 2. do godziny 4. ukazywana będzie geografia, rachunki i rysunki, reszta zaś pozostałego czasu obracana będzie od W. W. Konwiktorów na przygotowanie się do lekcyi zwyż wyrażonych. Te zaś wszystkie nauki krótkim i łatwym sposobem z wszelką powolnością obchodzenia się z nimi dawane będą, a dla wprawienia onych w języki usilnością nauczyciela będzie ustawicznie z nimi mówić.

[Wikt i opłata].

Co się tycze wiktu, ten będzie gustowny i do sytości a przyzwoity ich wiekowi i urodzeniu i zawsze na czas i jedną godziny porę sporządzony, to jest na obiad potraw cztery, na kolacyą potraw trzy, śniadanie i podwieczorek. Piwo do stołu, przytem stancya, światło, opał, usługa, praczka.

Cena od jednej osoby na rok czerwonych złotych 50.

Rządca tej pensyi mieszka na ulicy: Krzywe Koło ..... pod numerem 184.

Antoni Karbowiak.

Klasyfikacya w szkołach średnich austryackich w r. szk. 1902/3.

w świetle statystyki*).

A. Egzamina promocyjne i poprawcze w teoryi a w praktyce.

Klasyfikacyę właściwą poprzedzają t. z. egzamina promocyjne a następują jeszcze po niej egzamina poprawcze. Jedne i drugie określają bliżej wcale jasne i wyraźne przepisy i rozporządzenia. Warunki ich zastosowania jakoteż sposób przeprowadzenia streszczają się w następujących punktach [1]):

1. Liczba uczniów przeznaczonych do tego egzaminu ma być stosunkowo bardzo mała.

2. Ograniczyć się do tych uczniów, co do których nauczyciel w ciągu półrocza nie zdołał sobie wyrobić zupełnie jasnego sądu, czy zdolni są do przejścia do klasy wyższej.

3. Przytem wiadomości swych nie powinni uczniowie nabywać przez umyślne powtarzanie.

4. Na przejście do wyższej klasy nie wolno pozwolić żadnemu uczniowi, chociażby tylko w jednym przedmiocie był niedojrzały.

5. Należy postępować z bezwarunkową surowością celem utrzymania nauki na odpowiedniej wysokości.

Tak wygląda teorya, która zaleca wielką ostrożność, wielką sumienność a bardzo małą liczbę uczniów. W praktyce jednak liczba uczniów przeznaczonych do tego egzaminu bywa u nas bardzo wielką, bo doświadczenie uczy, że przechodzi różne stopnie od 25% aż do 50%, a im klasa wyższa, tem procent egzaminów promocyjnych większy. Wszakże na klasę o 45 uczniach przypada 12 do 20 uczniów „wątpliwych“. Za przeciętny“ % trzeba u nas przyjąć 32%, co przecież jest za dużo.

Czyż możliwą jest rzeczą, aby nauczyciele co do takiej liczby uczniów nie wyrobili sobie w ciągu całego roku należytego sądu?

---

*) Rzecz czytana w Kole jarosławskiem dnia 5. paźdz. 1903.

[1]) Porów. odpow. §§.: Kopia, Ustawy i rozporządzenia szkolne, jakoteż „Weisungen“.

Wszakże o to idzie w teoryi! W praktyce jednak inaczej się rzecz przedstawia i tę praktykę trzeba poznać, aby zrozumieć tak wielki zastęp „wątpliwych“.

Młodzież nasza nie odznacza się wielkiem poczuciem obowiązków, a naukę uważa bardzo często za „malum necessarium“ i odkłada ją z dnia na dzień lub spycha. To też wiemy z doświadczenia, że wyniki konferencyi miesięcznych z początkiem każdego półrocza są nadzwyczaj ujemne — około 80% jest wykazanych — a poprawiają się dopiero z końcem półrocza, zwłaszcza zaś w ostatnim miesiącu, kiedy klasyfikacya przed drzwiami. Najniedbalsi przysiadają wtedy fałdów; dużo też znajduje się takich, których prawie na wszystkich konferencyach trzeba było wykazywać, a jednak przy końcu półrocza okazują jakiś postęp. Tymczasem taka nauka dorywcza nie ma wielkiej wartości i wkrótce się ulotni; taka forsowna nauka jest ze stanowiska hygieny szkodliwą dla zdrowia; nie przyzwyczaja ona młodzieży do systematycznej pracy i nie kładzie podstaw pod przyszły charakter. A przecież przyjmuje się ją za dobrą monetę i dopuszcza się do egzaminu promocyjnego ucznia, który był wykazywany na wszystkich konferencyach z dwu przedmiotów „na niedostatecznie“ a jeszcze z dwu lub nawet z trzech do większej pilności; albo nawet takiego, który z trzech i czterech przedmiotów był wykazywany po większej części całkowicie — do wyjątków tylko należą tacy, których postęp w jednym przedmiocie jest wątpliwy.

Tymczasem uczniowie tego rodzaju stanowczo nie powinni przejść do wyższej klasy — a przechodzą; nauczyciel sam nie ma najmniejszej wątpliwości co do ich niedojrzałości — a dopuszcza ich do egzaminu promocyjnego, musi ich dopuścić, chociaż przepisy wyraźnie akcentują, że uczeń nawet w jednym przedmiocie niedojrzały nie powinien przejść do klasy wyższej.

Ale przechodzą — dzięki egzaminom promocyjnym, które się w dwa typowe sposoby przeprowadza. Albo urządza się „konferencyę promocyjną“, na której dyrektor zakładu w dobrej myśli, chcąc się okazać ojcem dla uczniów, swoją powagą forsuje wielką liczbę uczniów do egzaminu promocyjnego, albo też bez konferencyi, tylko na podstawie not przypuszczalnych a wypisanych na odpowiednim arkuszu, dyrektor, w porozumieniu z odnośnym nauczycielem, często zaś na swoją własną rękę, wywołuje ucznia

do egzaminu, powodując się przytem temi samemi uczuciami ojcowskiemi. Jeden i drugi sposób dąży do możliwie wielkiej liczby „ratunków“, tylko ten drugi mieści w sobie więcej dowolności; jednak oba mają tę złą stronę, że dyrektor, nie znający dobrze ucznia, wpływa za dużo na sąd o uczniu, czyli na klasyfikacyę. Nie działa wszakże nieprawnie, bo ma za sobą z niedawnych lat rozporządzenie ministeryalne, które kładzie nacisk na to, aby przy końcu roku oceniać ogólną wiedzę ucznia, nie opierając się szablonowo na przeciętnych notach w ciągu półrocza uzyskanych — jak gdyby wiedza ogólna była możliwą do osiągnięcia bez oparcia się na szczegółach, mozolną pracą w ciągu półrocza pozyskanych! Wszak do wiedzy ogólnej, któraby miała silną podstawę psychiczną, można dojść jedynie przez świadome pominięcie szczegółów mniej ważnych przy równoczesnem skupieniu wybitniejszych punktów. Na rezultat ten składa się praca pamięci, wyobraźni i rozsądku, praca, którą trzeba dłuższy czas i w systematyczny sposób prowadzić. Czyż może być mowa o wiedzy ogólnej u ucznia, którego wszystkie odpowiedzi w ciągu półrocza są słabe a zadania niedobre? Chyba nie, bo dorywcze wiadomości, zebrane w ostatnich tygodniach, nie mają wartości i nie mogą uchodzić za „ogólne“ lecz tylko za „ogólnikowe“. Rozporządzenie ministeryalne, mające teoretycznie na celu ocenianie wiedzy ogólnej, w praktyce jednak jest źle interpretowane i pokrywa płaszczykiem właśnie brak wiedzy, owo nasze sławne „coś, niecoś“. W takiej interpretacyi jest w wysokim stopniu niepedagogiczne, bo otwiera furtkę, częstej u nas wobec przepełnienia klas spekulacyi, bo ułatwia zaniedbanie się w obowiązkach, umożliwiając późniejsze zapchanie luk — ale tylko dorywczo.

Wreszcie nadchodzi chwila egzaminu, do którego uczniowie według przepisów nie powinni się umyślnie przygotować. Tu znowu dzieje się w życiu zupełnie coś przeciwnego, bo albo gospodarz klasy zapowiada uczniom rezultat owej konferencyi czy porozumienia, albo najczęściej nauczyciel danego przedmiotu sam uprzedza uczniów przeznaczonych do egzaminu promocyjnego i określa im nawet bliżej materyał, z którego będzie egzaminował. W tym wypadku więc uczeń wcale nie potrzebuje przerobić całego materyału wziętego w półroczu.

Rozpoczyna się tedy systematyczne opuszczanie szkoły, zaniedbywanie innych przedmiotów, bo cały czas łoży się na go-

rączkowe „kucie“ danego lub danych przedmiotów, opłacane niewyspanemi nocami, obawą i strachem przed egzaminem — co wszystko powoduje owo „przeciążenie“ i „zdenerwowanie“, o które się dzisiaj wyłącznie szkołę posądza. A jednak jest to jedyny egzamin, na który publiczność nie narzeka — bo idzie tu o „wyduszenie“ pierwszego stopnia — i prosi się o egzamin ten jak o łaskę!

W końcu rozpoczyna się on w jakie dwa lub trzy tygodnie przed końcem półrocza. Dyrektor sam nie może podołać tak wielkiej liczbie i wyznacza do pomocy delegatów czy komisarzy. Szkoła nasza, której zadaniem uczyć i wychowywać, przeniewierza się swemu zadaniu, przybiera na ten czas formę rosyjskich zakładów — i egzaminuje. Pracuje dyrektor w pocie czoła, pracują też komisarze! Jednak nie sposób postępować tu z tą bezwzględną ścisłością, gdyż nie pozwala na to czas, jeżeli się w jednej klasie ma wyegzaminować 12—20, a w przeciętnym zakładzie blisko 200 uczniów. Zadowolić się wtedy trzeba jaką taką odpowiedzią, a tylko bijącą w oczy ignorancyę przyjmuje się za niewystarczającą. Niepodobna też zachować jednolitości w postępowaniu, skoro każdy z delegatów inną stosuje miarę do wiadomości uczniów tak, że przy jednym uczeń pada, ale przy drugim byłby przeszedł.

Zważyć też trzeba, że w czasie takich egzaminów nauka nie postępuje naprzód. Lepsi uczniowie nudzą się i tracą zainteresowanie się szkołą, bo trudno ich także egzaminować, jak tego nawiasowo domagają się przepisy, kiedy czas zbyt krótki już dla tych, których koniecznie pytać trzeba. Oni pragną tego rzeczywiście, bo nadarza się im sposobność w krótkiej i łatwej stosunkowo drodze osiągnąć to, co osiągają inni systematyczną i skrupulatną pracą w ciągu całego roku; tym drugim dzieje się więc krzywda.

Jeżeli uczeń nie uzyskał w ten sposób promocyi, można go dopuścić do egzaminu p o p r a w c z e g o, ale tylko z jednego przedmiotu. Przepisy znowu zalecają wielką ostrożność, bo częste zastosowanie takiego egzaminu wyrobiłoby skłonność u uczniów do zaniedbywania jednego przedmiotu. Egzamin ten nie w każdym wypadku jest dopuszczalny i tylko wyjątkowo można na to liczyć, że w klasach wyższych dadzą się uzupełnić przez poprawczy egzamin niedostateczne wiadomości z języków lub ma-

tematyki. Tyle przepisy. A praktyka? Praktyka uczy nas, że w tych wypadkach u nas nie ma wyjątków, bo każdy uczeń otrzymuje z reguły — i to bez wyjątku — z jednego przedmiotu poprawkę. Tą praktyką znarowieni są wszyscy o tem przekonani, że z jednego przedmiotu muszą poprawkę otrzymać.

Stąd to ten kolosalny % poprawek, dochodzący w niektórych zakładach aż do 20%. W roku szkolnym 1901/2 przypadało na Galicyę 10% poprawek, czyli na 21.795 młodzieży było 2.233 pozbawionych wakacyi.

Biorąc, w myśl przepisów kładących nacisk na wyjątkowość egzaminów poprawczych, 6% za normalny, to na 94 zbadanych zakładów tylko 20 nie przekracza tej granicy; reszta zaś, t. z. 74, przenosi znacznie ten normalny %. Na owych „normalnych“ 20 zakładów przypadają 2 galicyjskie (porów. I. tab.). Wynikałoby z tego, że u nas w Galicyi więcej jest poprawek, niż gdzieindziej.

I. tab. Statystyka poprawek.

		gimn.	szk. real.	język wykładowy	%			gimn.	szk. real.	język wykładowy	%
1	Praga Neustadt Stephang	G	—	n	1·5	14	Freistadt (A. G.)	G	—	n	4·8
2	Praga, Neustadt Graben	G	—	n	1·7	15	Cieszyn	G	—	n	4·8
3	Jevičko	—	R	czes.	1·8	16	Berno	G	—	n	5
4	Królowy Dwór	G	—	czes.	2·1	17	Kromieryż	G	—	n	5
5	Berno, II. G.	G	—	czes.	2·6	18	Lwów	G	—	p	5·6
6	Praga (Kleinseite)	G	—	n	2·6	19	Tryjest sz. r. miejska	—	R	wł.	5·6
7	Bielsk	G	—	n	2·8	20	Przemyśl	G	—	rus.	6
8	Berno II.	G	—	n	2·8	21	Graz I.	G	—	n	6·1
9	Wiedeń (Franc. Józefa)	G	—	n	2·8	22	Drohobycz	G	—	p	6·4
10	Weidenau	G	—	n	3·2	23	Cieszyn	G	—	p	6·4
11	Radautz	G	—	n	3·4	24	Ołomuniec	—	R	n	6·4
12	Budziejowice	—	R	czes.	4·3	25	Praga, Altstadt	G	—	n	6·4
13	Praga (na Małej stronie)	G	—	czes.	4·5	26	Innsbruck	—	R	n	6·5
						27	Praga, Mała Strona	—	R	czes.	6·5
						28	St. Pölten	G	—	n	6·7

		gimn.	szk. real.	język wykładowy	%
29	Tryjest gimn. miejskie	G	—	włos.	6·7
30	Zara	G	—	włos.	6·8
31	Litomierzyce	—	R	n	6·9
32	Opawa	G	—	czes.	6·9
33	Tarnów	G	—	p	6·9
34	Wiedeń, akadem.	G	—	n	6·9
35	Bielsk	—	R	n	7
36	Stryj	G		p	7
37	W-er Neustadt	G	—	n	7
38	Wiedeń g. Elżbiety	G	—	n	7·2
39	Třebič	G	—	czes.	7·4
40	Praga, Nowe miasto	G	—	czes.	7·4
41	Wiedeń, zu den Schotten	G	—	n	7·4
42	Pola	G	—	n	7·5
43	Kraków, św. Anny	G	—	p	7·6
44	Opawa	—	R	n	7·6
45	Budziejowice	G	—	n	7·7
46	Ried	G	—	n	7·8
47	Wiedeń, III. obw.	G	—	n	7·9
48	Praga, akadem.	G	—	czes.	7·9
49	Jarosław	G	—	p	8·2
50	Rzeszów	G	—	p	8·2
51	Wiedeń, IX. obw.	G	—	n	8·3
52	Kutna Hora	—	R	czes.	8·6
53	Budziejowice	—	R	n	8·7
54	Graz II. g.	G	—	n	8·9
55	Wiedeń, g. Maksymil.	G	—	n	8·9
56	Mähr. Weisskirchen	G	—	n	9
57	Złoczów	G	—	p	9·2
58	Cieszyn	—	R	n	9·3
59	Lwów VI. g.	G	—	p	9·3
60	Wiedeń, VI. obw.	G	—	n	9·3
61	Podgórze	G	—	p	9·5
62	Karlsbad g. miejskie	G	—	n	9·6
63	Lwów, IV. g.	G	—	p	9·6
64	Wadowice	G	—	p	9·6
65	Wiedeń, Terezyanum	G	—	n	9·9
66	Wiedeń, IV. obw.	—	R	n	10·1
67	Sambor	G	—	p	10·3
68	Kołomyja	G	—	rus.	10·4
69	Czerniowce I.	I. G	—	n	10·5
70	Sanok	G	—	p	10·7
71	Wiedeń, VIII. obw.	G	—	n	10·8
72	Klagenfurt	G	—	n	10·9
73	Lublana	G	—	n-sł.	11·2
74	Meran	G	—	n	11·2
75	Krems	G	—	n	11·6
76	Tarnopol	G	—	p	11·8
77	Innsbruck	G	—	n	12
78	Tarnopol	—	R	p	12·1
79	Jasło	G	—	p	12·2
80	Lublana	G	—	słow.	12·3
81	Stanisławów	G	—	p	12·5
82	Przemyśl	G	—	p	12·6
83	Göding	—	R	n	12·9
84	Dornbirn	G	—	n	12·9
85	Floridsdorf	G	—	n	13·1
86	Nowy Sącz	G	—	p	13·6
87	Kraków	—	R	p	14·3
88	Wiedeń, V. obw.	—	R	n	14·7
89	Lwów	—	R	p	15·2

		gimn.	szk. real.	język wykładowy	%			gimn.	szk. real.	język wykładowy	%
90	Wiedeń, XVII. obw.	G	—	n	15·6	92	Czerniowce, II. g.	G	—	n	17·5
91	Kraków, II. g.	G	—	p	15·7	93	Baden	G	—	n	18·5
						94	Lwów, filia	—	R	p	20·3

Pocieszmy się jednak tem, że w liczbie znacznie przewyższającej ów normalny % znajdują się takie zakłady jak Wiedeń XVIII. (15·6%) Baden (18·5%) Innsbruck, (12%) Wiedeń VIII. (10·8).

Gorzej przedstawi się rzecz, jeżeli weźmiemy pod uwagę pojedyncze klasy pewnych zakładów n. p.:

Sanok (IV a, 39 uczniów, 9 poprawek=23%)
Tarnopol (V a, 25 u. 7 p=28%)
Jasło (VII. 28 u. 8 p=28·5%)
Stanisławów gimn. (VI b, 29 u. 9 p=31%)
Stanisławów gimn. (V, 35 u. 9 p=25%)
Przemyśl G. p. (V, 30 u. 8 p=26·6%)
Przemyśl G. p. (III, 33 u. 9 p=27·2%)
N. Sącz (IV b, 40 u. 10 p=25%)
N. Sącz (III c, 44 u. 13 p=29·5%)

W tym wypadku znowu u nas rzecz przedstawia się gorzej. Wprawdzie i tutaj Wiedeń, Terezyanum ma w kl. III. na 47 uczniów 13 poprawek czyli 27·6%, Czerniowce II. (VIII a, 36 u. 7 p=19·4%) Innsbruck, G. (VI. 30 u. 6 p=20%; V. 39 u. 11 p=28·2%) a więc liczby bardzo anormalne, ale są to wyjątki, — u nas zaś zdarzają się dość często. Na ogół można stwierdzić, że w innych zakładach austryackich w klasach wyższych stosunkowo coraz mniej poprawek, u nas zaś dusi się i przepycha uczniów także w klasach najwyższych.

Tymczasem egzamin poprawczy ze stanowiska hygieny — nie mówiąc już drugi raz o stanowisku dydaktycznem — zasługuje na surowe potępienie. Wszak uczeń po 10-miesięcznem natężeniu nerwów potrzebuje wypoczynku i powinien zbierać świeże siły. Niech się i teraz uczy, ale inaczej niż w szkole. Niech pra-

ktycznie poznaje pola i lasy, niech gimnastykuje płuca i wyrabia sobie siły fizyczne. Jakież postępy w nauce może robić uczeń, który z wakacyi już powraca znużony i bez chęci do pracy? Przecież pomiędzy młodzieżą znajdują się i tacy, którzy dzięki instytucyi egzaminów poprawczych przez lata całe nie zaznają przyjemności wakacyi, bo się uczyć muszą. Ale z drugiej strony mamy i takich, którzy wcale nie myślą o egzaminie poprawczym, chyba w ostatnich dniach wakacyi, ale idą do egzaminu „na fortunkę“. Czasami udaje się sztuka, ale jakiż to wpływ etyczny wywiera?

Wykazany powyżej stan przedstawia się jeszcze w gorszem świetle, jeżeli rozważymy następującą okoliczność. Uczeń, który z filologii klasycznej, z języków nowożytnych albo z matematyki otrzymał na pierwsze półrocze stopień drugi, nie może już otrzymać z tego samego przedmiotu egzaminu poprawczego. Tymczasem i to jest teorya, bo w rzeczywistości rady szkolne bardzo często zezwalają na poprawkę z tych właśnie przedmiotów, jeżeli się wniesie podanie, a zdarzyło się nawet, że pozwolono na to bez wniesienia podania. Praktyka taka poniża powagę grona nauczycielskiego wobec publiczności a popiera próżniactwo i lekkomyślność uczniów. Praktyka taka tem dziwniejsza, że się sprzeciwia przepisom, rozporządzeniom i okólnikom, właśnie przez te władze wydawanym. Co więcej, dochodzi już do tego, że nawet z 2 przedmiotów można otrzymać poprawkę, bo w sprawozdaniu szkoły realnej w Wiedniu, obwód IV. z r. 1902/3 czytamy, że w r. 1901/2 rada szkolna Dolnej Austryi pozwoliła 10, wyraźnie dziesięciu uczniom składać egzamin poprawczy z dwu przedmiotów.

Z przedstawionego stanu rzeczy wynika mnóstwo niedogodności, na które po większej części Koła Towarzystwa już zwróciły uwagę, ale następujące okoliczności nie znalazły jeszcze odpowiedniego wyrazu.

Skutkiem egzaminów promocyjnych i poprawek przechodzi do klas wyższych dużo żywiołów nieudolnych lub niewystarczająco przygotowanych. Żywioły te stanowią balast, który raz przyczynia się do przepełnienia klas, drugi raz uniemożliwia naukę i nie pozwala utrzymać jej na odpowiedniej wysokości. W trudnem też położeniu znajduje się nauczyciel, który nietylko ma uczyć ale i nauczyć. Jeżeli nauczyciel, otrzymawszy w ten spo-

sób spreparowaną klasę wykazuje na konferencyach wielu uczniów i ostrą prowadzi klasyfikacyę, chcąc się pozbyć żywiołów do wyższych studyów absolutnie się nienadających, to otrzyma „nosa“ że nie prowadzi skutecznie nauki. Jeżeli zaś uwzględniając tych „niemocnych“ wolnem idzie tępem i nie wyczerpie lub za mało weźmie materyału, dostanie znowu „nosa“. Nie koniec na tem, bo jeszcze trzeci raz dostanie „nosa“ przy maturze, że takich uczniów aż tak wysoko doprowadził. Jak z tej sytuacyi wybrnąć? Wobec takich stosunków nauczyciel znajduje się gorzej niż między Scyllą i Charybdą. Słyszy się czasem frazes, że nauczyciel wymagania swoje powinien zastosować do zdolności klasy, bo nie chodzi o przyswojenie pewnego kwantum wiadomości, lecz o rozwinięcie inteligencyi u uczniów — ale władze nie pytają o tego rodzaju względy, lecz żądają miesięcznych sprawozdań i kontrolują, czy taki a taki materyał wyczerpany lub nie.

Egzamina promocyjne i poprawcze w powyższy sposób przeprowadzane pozbawiają dalej nauczyciela niezależności przy klasyfikacyi, skoro musi się liczyć z sądem przewodniczącego, który dochodzi do niego tylko dorywczo bez gruntownego poznania indywidualności ucznia. Niezależniejszym jest nauczyciel przy klasyfikacyi w pierwszem półroczu. Daty statystyczne wykazałyby nam, że ta klasyfikacya wypada surowiej ale i sprawiedliwiej. A jednak mogłoby być z większą racyą odwrotnie, bo przecież od drugiego półrocza zależy wyższy stopień nauki, do której nie wszyscy uczniowie dorośli.

(Dok. nast.) *Dr. Jan Jakóbiec.*

Kilka słów o nauce języka niemieckiego.

Czy celem nauki języka niemieckiego w naszych szkołach średnich ma być także wprawa w stylu potocznym w mowie i piśmie, czy też zadowalać się należy znajomością i to niektórych tylko najcelniejszych utworów niemieckiej literatury i niejaką wprawą we władaniu językiem literackim?

Jeżeli tylko to drugie jest celem nauki, to go nasze szkoły bez wątpienia w większym lub mniejszym stopniu istotnie osiągają: Abituryent nasz da sobie radę z wielu utworami literatury, zrozumie je, czasem zmuszony będzie zaglądnąć do słownika, czemu zresztą dziwić się nie można, będzie w stanie nawet zdać sprawę z czytanego dzieła i wyrazić się mniej lub więcej poprawnie także i w piśmie, rozumie się stylem, jakiego się w szkole nauczył, stylem literackim, książkowym; będzie to możliwe także i w późniejszych latach, jednak pod warunkiem, że i po ukończeniu szkoły średniej będzie czytywał po niemiecku dość wiele; w przeciwnym razie wkrótce w ustnej i pisemnej nauce osiągnięta wprawa zacznie słabnąć i zanikać a z czasem i rozumienie lektury się zmniejszy. Ale to późniejsze cofanie się jego odbywa się już niezależnie od szkoły; ona dążąc do przepisanego celu wyposażyła go, wprawdzie dosyć ograniczonym, zasobem językowym i literackim, ale dała mu możność dalszego kształcenia się i doskonalenia w tym kierunku.

Czy doprowadzono go jednak o wiele dalej w języku żyjącym po dziesięciu latach nauki, niż w języku łacińskim — martwym — po ośmiu? Nie o wiele, sądzę, gdy i w tym języku musi poznać najcelniejsze, chociaż mniej liczne utwory literackie; nie o wiele dalej, gdy obowiązany jest okazać i w tym języku wprawę przy tłómaczeniu z jęz. ojczystego na łaciński bez posługiwania się słownikiem, a nierzadko też można spotkać u nas uczniów, którzy streszczają rzecz przeczytaną po łacinie wcale biegle i swobodnie.

Nawet w porównaniu z nauką języka francuskiego jako przedmiotu nadobowiazkowego ostateczny rezultat nauki jęz. niemieckiego wydać się musi za małym ze względu na czas i trud mu poświęcony, bo w trzyletnim kursie w dwóch lekcyach tygodniowo można zwłaszcza chętnych uczniów doprowadzić do tego, że łatwiejsze dzieła francuskie rozumieją a przy pomocy słownika dadzą sobie i z trudniejszemi radę.

Niewątpliwie przyswojenie uczniom naszym wyrazów i zwrotów stylu wyższego i osiągnięcie niejakiej wprawy w wyrażaniu poglądów, myśli i w ogóle pojęć wyższych jest zgodne z idealnymi celami nauki szkolnej; umożliwia ono wzięcie ewentualne udziału w rozmowach o sprawach poważnych, zwłaszcza o utworach literatury, może nawet sztuki w ogóle, o zasadach moral-

nych, o dążnościach idealnych; nawet scharakteryzowanie osób wybitnych kilkoma rysami nie sprawi trudności, będą to jednak ogólniki mało mówiące; w szczegóły, zwłaszcza gdy one zawadzić muszą o przedmioty konkretne z życia potocznego, nie będzie uczeń nasz wchodził, bo mu wyrazów, ich połączeń i utartych zwrotów na oddanie pojęć powszednich zabraknie. Nie często się też to zdarza, że rozmowa w zwykłem obcowaniu ludzi utrzymuje się na tych wyżynach, do jakich nauka języka niemieckiego naszego ucznia usiłuje poprowadzić, a i prawda wielka i szczera tkwi nieraz w konkretnem, potocznem, oryginalnem wyrażeniu raczej, aniżeli w wygłaszanych z kaznodziejskim patosem komunałach.

Toteż zapewne nieraz i niejeden z abituryentów naszych nie mogąc zaznaczyć swych indywidualnych zapatrywań i wypowiedzieć ich tak, jakby tego pragnął, musi mimowolnie uczuć żal do tej szkoły, która mu w dziesięcioletniej nauce nie podała środków do należytego wyrażenia się i uplastycznienia swych myśli i zapatrywań, jak czuje niewątpliwie wielki żal do niej ten, który bądź zbiegiem okoliczności, bądź celem kształcenia się w pewnym kierunku znajdzie się w otoczeniu niemieckiem i nie potrafi się porozumieć stylem potocznym.

Twierdzenie, że niewielu tylko znajdzie się w takiem położeniu, nie uwalnia szkoły naszej od moralnego obowiązku podania i tym niewielu sposobności do wprawy w stylu potocznym, zwłaszcza, że język niemiecki, bez względu na to, z jakich powodów, jest obecnie w gimnazyach naszych jedynym żyjącym językiem obcym, którego uczy się młodzież nasza obowiązkowo i to z takim nakładem czasu i pracy. Mogłoby to tylko być uważane za anomalię w szkolnictwie całego świata cywilizowanego, gdyby szkoły średnie kraju naszego zadowalały się taką połowicznością w wynikach nauki języka żyjącego.

Połowicznym zaś można śmiało nazwać wynik, gdy znajomość żyjącego języka jest właściwie tylko w książce, w literze, gdy ona jest skrępowaną i ograniczoną, nie zaś do pewnej miary swobodną i samoistną.

A nie może też być inaczej, gdy uczeń nasz począwszy od klasy III. aż do VIII. musi się tak często przebijać przez trudne zdania i zawiłe okresy, przez rzeczy mniej zajmujące a nawet nudne, musi walczyć ze stylem skomplikowanym, często wzo-

rowanym na stylu klasycznym, podczas gdy współcześni pisarze niemieccy okazują powszechnie dążność do wyrażania się zdaniami krótszemi, jasnemi i łatwiej zrozumiałemi. Ten styl przejrzysty i łatwy panuje obecnie nietylko w beletrystyce, ale także w prozie naukowej (por. n. p. znakomite dzieło Edwarda Meyera „Geschichte des Altertums“).

Pożądane tedy byłyby w wypisach niemieckich, obok najcelniejszych utworów literatury i łatwych, przystępnych charakterystyk literackich, wzory stylu potocznego treści takiej, któraby uczniów zajęła żywo i dawała pochop do swobodnej rozmowy o rozmaitych przedmiotach i sprawach z życia codziennego młodzieży samej. Jest to cały, zwłaszcza w wyższych klasach, zupełnie dotychczas zaniedbany świat pojęć i doświadczeń, wyobrażeń i spostrzeżeń, dający sposobność nietylko do łatwych ćwiczeń językowych, niezależnych od książki, ale też i do sprostowań i pouczeń ze strony nauczyciela.

Obawa, że się obniży przez to poziom nauki w ogóle, że rozmowy takie przejdą w banalność i trywialność, jest płonną i byłaby tylko wyrazem braku zaufania do nauczycieli, zwłaszcza do zajętych w klasach wyższych, do ich taktu, dobrego smaku i zawodowego doświadczenia. Wszak można mówić z młodzieżą o najzwyklejszych przedmiotach codziennego życia w sposób daleki od takiego obniżenia. Wyrazy: stół, krzesło, łóżko, są dla filologa równej wartości z wyrazem: cnota, wiedza, ideał; w zdaniu dopiero uwydatnia się pojęcie każdego z tych słów, zdanie dopiero podnosi lub poniża ich wartość.

Jak przedmioty codziennego użytku i powszedniego otoczenia naszego można w zdaniu i w pojęciu podnieść a nawet uszlachetnić, wie o tem każdy inteligentny ojciec, zna tę sztukę każdy przeciętny pedagog a żywe i zajmujące przykłady na to znajdzie każdy n. p. w znanem dziełku X. de Maistre'a Voyage autour de ma chambre, albo w dziełach prozaicznych R. Kiplinga. Właśnie ten ostatni pisarz pokazuje nam naocznie różnicę sposobu mówienia o rzeczach potocznych, bo w swych utworach poetycznych, gdy często podnosi pojęcia powszednie jeszcze o stopień wyżej, wydaje się nam ekscentrycznym, chwilami nawet śmiesznym.

A więc jest pewna droga pośrednia, którą idąc możemy rozmawiać z naszymi uczniami o rzeczach potocznych w sposób po-

ważny i naturalny, równie daleki od banalności i trywialności, jak od śmieszności. Uwłaczałby więc bardzo naszym pedagogom ten, ktoby sądził, iż tej drogi nie znają.

Kwestyę, czy w masowej nauce językowe ćwiczenia takie są możliwe, rozstrzygnie interes i chęć, jakie nauczyciel zadanymi do konwersacyi tematami potrafi u młodzieży rozbudzić. Jeżeli one będą zastosowane do wieku i stopnia inteligencyi większości klasy, muszą obudzić zajęcie i chęć wyrażenia się, a z postępem w ustnej wprawie przyniosą młodzieży także pewne zadowolenie i przyjemność, jaką sprawia każdemu osiągnięta możność i łatwość w mówieniu obcym językiem.

Obarczeniem nowem i utrudnieniem materyał taki dla uczniów naszych nie będzie wcale, a w połączeniu z lekturą celniejszych utworów literatury rozszerzy zakres pojęć, doda pewności w mówieniu tem bardziej, że ćwiczenia takie odbywałyby się bez książki, nauczy ich operować obszerniejszą, niż dotąd, skalą wyrażeń i pozwoli im oprzeć się niejako o grunt realny.

Cel tedy nauki języka żyjącego a zatem u nas niemieckiego w szkole średniej powinien być obok wyższego, idealnego, także praktyczny t. j. wprawa w języku potocznym w mowie i piśmie.

Słowa te podyktowane są nie chęcią germanizowania młodzieży naszej — takich zakusów żaden z nas niema, — lecz przeświadczeniem, że ostateczny rezultat dziesięcioletniej nauki może być o wiele wydatniejszym bez przeciążenia uczniów i może wyposażyć ich dzielnym środkiem, cennym w praktyce życiowej szczególnie w zetknięciu z Niemcami. *E. Charkiewicz.*

Wychowanie a szkoła.

(Dokończenie).

Środkami dobrego przyzwyczajenia w szkole jest dozór, rozkaz, kara. Nie mogąc na tem miejscu mówić obszernie o istocie tych trzech środków, wspomnę tylko o zastosowaniu ich w życiu szkolnem.

Dozór w szkole jest konieczny, ponieważ szkoła, odbierając dzieci na pięć godzin domowi rodzicielskiemu, bierze na siebie odpowiedzialność za ich fizyczne i moralne zdrowie. Prawodawstwo francuskie czyni szkołę odpowiedzialną za każdą szkodę, jaką uczeń w szkole ponosi. Wielką sensacyę wywołał niedawno w całym świecie wyrok jednego z sądów francuskich, skazujący dyrektora liceum na wypłacenie uczniowi 5000 franków odszkodowania za skaleczenie ręki na dziedzińcu szkolnym. W szkole wyrobiła się ta praktyka, że w celu dozoru nauczyciel jest pierwszy na miejscu i ostatni z niego schodzi, czyli, jeżeli szkoła otwiera się o $^3/_4 8$, o tym czasie nauczyciel powinien być już na miejscu, a kiedy uczniowie po lekcyach opuszczają salę szkolną, on wychodzi ostatni. Przestrzeganie tej praktyki ze strony nauczyciela nie tylko chroni młodzież od złego, ale ma także korzyść dla niego samego. Jeżeli nauczyciel wykonywał dozór, to o każdem złem, które się przytrafi, można powiedzieć, że się stało pomimo dozoru, w przeciwnym razie każdy skłonnym będzie powiedzieć, że dla tego się stało, ponieważ nie było dozoru.

Dozór w szkole musi być ścisły, bo większa ilość młodzieży, zgromadzonej na jednem miejscu, ma pociąg do niesforności i nieporządku. Działa tu t. zw. psychologia masy, a masa ta jest niebezpieczną, bo młodą i nierozważną. Stąd nietrudno zrobić spostrzeżenie, że młodzież najsforniejszą jest rano przed godziną ósmą, kiedy jeszcze najmniej stoi pod działaniem wspólnej psyche klasy i szkoły. Niesforność młodzieży rośnie, im dłużej jest zgromadzona na jednem miejscu, a więc i dozór musi być intenzywniejszy z każdą późniejszą godziną. Dobrze jest, jeżeli między uczniami a nauczycielem zachodzi taki stosunek, że już sama jego obecność dozoruje, a więc wstrzymuje od zdrożności. Jeżeli to nie wystarcza, potrzebne jest energiczniejsze wkraczanie. Jak słusznie zżymamy się na organy bezpieczeństwa publicznego, że umyślnie się nieraz odwracają i udają, że nie widzą zdrożności, ponieważ im się nie chce wkraczać, gdzie tego zachodzi potrzeba, tak też fałszywie postępowałby nauczyciel, któryby dla wygody zamykał oczy na wybryki młodzieży i tolerował je, mogąc im przeszkodzić.

Rozkaz wychowawczy, jako środek dobrego przyzwyczajenia, musi mieć bardzo wiele zalet, o których tu mi mówić niepodobna. Podniosę tylko jednę jego zaletę, bardzo ważną dla

życia szkolnego t. j. konsekwencyą. Jak to rozumieć, że rozkaz musi być konsekwentny i pociągać za sobą konsekwentne posłuszeństwo? Szkoła jest zamkniętym w sobie organizmem, który wychowuje, a więc przyzwyczaja, przez swoje ogólne zarządzenia i normy. Ogólne normy, czy one wychodzą od dyrekcyi, czy od grona nauczycielskiego, obowiązują tak dobrze uczniów, jak nauczycieli. Rozkazy nauczycieli nie mogą się sprzeciwiać ogólnym normom albo ignorować je. Nauczyciel, któryby w rozkazach swoich był w niezgodzie z wolą szkoły, podkopałby u młodzieży zaufanie do szkoły i jej zarządzeń. To jest znowu punkt, na którym często grzeszą młodzi nauczyciele, nie uznając konieczności konsekwencyi w rozkazywaniu i rozkazując na swoją rękę wbrew ogólnym normom. Umysł ludzki jest jednolity, dla tego i wychowanie, a więc oddziaływanie na niego, musi być jednolite. Jeżeli w wychowaniu zbiorowem nad wyrobieniem umysłów pracuje kilka osób, to najgorzej działałoby podzielone, niekonsekwentne rozkazywanie, bo bałamuciłoby wprost młodzież. Dopiero konsekwencya w najdrobniejszych szczegółach daje dobre przyzwyczajenie. Niekonsekwencya może wprost doprowadzić do zepsucia charakteru, bo przy niejednolitem rozkazywaniu młodzież przyzna słuszność rozkazywaniu sobie sympatyczniejszemu, mniej krępującemu jej wolę. Stąd wypada, że w rozkazywaniu nauczyciel musi się dostroić do szkoły i jej norm. Jeżeli w jakiejś klasie uczy sześciu nauczycieli i ci wszyscy rozkazują konsekwentnie, to wyrobi się u młodzieży silny nałóg, który jest najlepszą rękojmią dobrego wychowania. Przy takiej konsekwencyi, a więc przy oglądaniu się na innych, zostaje i tak jeszcze bardzo wiele swobody dla indywidualnego postępowania każdego nauczyciela.

Bardzo ważną rzeczą jest pod względem wychowawczym, aby rozkaz był jasny i stanowczy. I to jest prawidło, przeciwko któremu w szkole często się wykracza. Choćby nauczyciel nie raz, ale kilka razy wypowiedział w szkole rozkaz, zawsze znajdzie się jeden lub drugi uczeń, który rozkazu niezrozumie i nie zapamięta. Tem gorzej, jeżeli rozkaz nauczyciela jest niejasny. Zrobiłem nieraz to doświadczenie, że wyszedłszy z lekcyi, której się przysłuchiwałem, nie rozumiałem właściwie co nauczyciel zadał na najbliższą lekcyę. A przecież mnie łatwiej odgadnąć intencye nauczyciela, aniżeli uczniowi. „Clara pacta claros faciunt amicos“. Trzeba wiec wziąć sobie za normę: kto od młodzieży

wymaga spełnienia czegoś, niechaj jasno rozkaz swój sformułuje — ku końcowi lekcyi, ale nie w ostatniej chwili, kiedy dzwonek oznajmił jej koniec i skupienie młodzieży już uleciało. Rozkaz musi być dokładniejszy, im młodszych chłopców dotyczy. Co starszej młodzieży wystarczy nieraz polecić tylko kilku słowami, to wymaga dokładniejszego sformułowania przy młodszych chłopcach.

Kara, jako trzeci środek wychowawczy, jest nieraz konieczną, ale bynajmniej nie pożądaną. Bez dozoru i rozkazów wychowanie szkolne obejść się nie może. Są to środki dodatnie, wytwarzające właściwie dobre przyzwyczajenie Kara jest potrzebną tylko wtedy, kiedy dwa pierwsze środki okazują się niewystarczającemi. Zadaniem kary jest utrzymanie woli w karbach moralności i porządku przez przypomnienie przykrości, jaką zboczenie od normy sprawiło. Co do karania, to u młodych pedagogów rozróżniać można dwa typy. Rzadki jest u nas typ pedagoga ostrego, któryby młodzież chciał prowadzić tylko postrachem i karą. Typ ten jest częstszy u Niemców, którzy takiego nauczyciela nazywają „ein schneidiger Lehrer“. Z czterdziestu młodych pedagogów polskich, którzy w ostatnich latach przeszli przez moje ręce, jednego tylko znałem, któryby zasługiwał na miano „ein schneidiger Lehrer“. Pochodzi to stąd, że ostrość, szorstkość, ciętość i bezwzględność nie leży w charakterze narodu polskiego. Przy miękkiem w ogólności usposobieniu młodzieży polskiej wystarcza do jej prowadzenia stanowczość, bez przymieszki ciętości. Po większej części młody pedagog polski wnosi do zawodu liberalne, powiedzmy wprost zbyt liberalne usposobienie. Niedawno pewien młody pedagog przyznał mi się, że właściwie postanowił sobie nie dawać nigdy w życiu t. zw. dwójek. Na szczęście opamiętał się bardzo rychło, bo już po sześciu tygodniach przyznał, że to jest niemożliwe.

Ten liberalizm jest może chwalebny sam przez się, ale często wprost zgubny dla liberalnego pedagoga i dla młodzieży w liberalny sposób prowadzonej. Trzeba sobie uprzytomnić, że prawdziwa życzliwość bardzo dobrze idzie w parze z surowością, że życzliwość pobłażająca nie jest życzliwością, że ten dopiero jest prawdziwie życzliwy dla młodzieży, który karci jej wybryki. Bo odwróćmy stosunek. Przypuśćmy, że pedagog, powodowany fałszywym liberalizmem, nie ukróca zapomocą kar swawoli i nie-

porządku umysłowego młodzieży. Jeżeli pod takiem prowadzeniem wyrośnie generacya ze słabą wolą, niesforna, niepilna i nieuważna toć o pedagogu, który ją tak wychował, nie można powiedzieć, że był dla młodzieży życzliwym. Fałszywy liberalizm zwraca się bardzo rychło przeciwko liberalnemu pedagogowi: młodzież usuwa mu się z pod rąk, staje się nieposłuszną, panuje nad nauczycielem, któremu powinna właściwie podlegać. Liberalna karność wyradza się w safandulstwo. Safandulstwa nauczycielskiego można przytoczyć bardzo wiele przykładów właśnie u polskich nauczycieli. Znałem zastępcę nauczyciela, na którego lekcyach taki panował hałas, że podziwiać trzeba było wytrzymałość nerwów tego człowieka. Doszedł on wreszcie do tego, że, zamiast być zwierzchnikiem uczniów, z obawy przed uczniami razem z nimi konspirował przeciwko zwierzchniej władzy.

To, co na karę w szkole zasługuje, powinno być koniecznie ukarane. Niekaranie rzeczywistych zdrożności jest wstrętną i zgubną słabością. Jeżeli niekaranie jest skutkiem zbyt łagodnego usposobienia, dla którego niemożliwością się staje sprawienie komukolwiek przykrości, to słabość ta jest niedobrą, to człowiek o takiem usposobieniu nie kwalifikuje się może na pedagoga, ale motyw zaniedbania kary jest przynajmniej szlachetniejszej natury. Lecz zdarza się nieraz, że pedagog nie karze świadomie, aby nie dyskredytować swego wychowawczego działania. Zdarza się także, że w całych gimnazyach panuje świadomie pobłażliwość, ponieważ zarząd ich przez karanie nie chce wzbudzić przypuszczenia, że w gimnazyum znajdują się kar ygodne osobniki. Takie postępowanie nie polega na słabości, ale na perfidyi i samolubstwie i mści się prędzej czy później. Taka pobłażliwość jest niemoralną i prowadzi do skandalu. Już w szesnastym wieku Montaigne każe prowadzić młodzież „avec sévère douceur“, ze surową łagodnością albo z łagodną surowością i to jest jedynie prawdziwa zasada, która wytrzymuje próbę przy każdem zastosowaniu.

Szkoła działa wychowawczo przez treść swojej nauki. Większa część przedmiotów szkoły wychowawczej, a więc szkoły średniej, działa na umysł naukowemi wyobrażeniami, które doprowadza do umysłu. Te przedmioty mają prawie wszystkie znaczenie etyczne t. j. ideę dobra presumowaną a priori. Szkoła przemysłowa nie daje umysłowi pod względem etycznym nic, albo prawie nic, ale szkoła średnia uszlachetnia go przez treść naukową.

Nawet nauka czysto formalna t. j. matematyka wzbudza pewne zamiłowanie porządku przez przyzwyczajenie do logicznego myślenia. Uczeń szkolny uszlachetnia się przez zajmowanie się nauką o etycznej wartości. Uszlachetniające oddziaływanie nauki na umysł przychodzi do skutku przez samo przyjmowanie naukowych wyobrażeń, bez przyczynienia się nauczyciela, ale samo się przez się rozumie, że nauczyciel może to uszlachetniające oddziaływanie świadomie podnieść przez dobieranie najlepszej treści. Przeto słusznie powiedział Gete, że dla młodzieży dopiero najlepsze jest dość dobrem. Podnosi się etyczne działanie nauki przez usuwanie z niej rzeczy, któreby mogły działać ujemnie, a przez podsuwanie rzeczy, które mogą działać dodatnio na umysł. Weźmy n. p. pod rozwagę tyle razy już omawiane życiorysy Korneliusza Neposa. Pospolicie uważa się je za nudne i po części błędne. A jednak wypowiadając ten sąd, zapomina się o etycznem działaniu tych życiorysów. Etyka w nich leży niejako tak na wierzchu, że ją każdy, choćby najmniej bystry uczeń pochwycić musi. Ale życiorysy pod względem etycznej wartości nie są równe. Na wybór mających się czytać ustępów powinien wpływać wzgląd etyczny. Nie wiele warte jest rozpamiętywanie charakteru Alcybiadesa. Najkorzystniej podziała Kościuszko grecki, Epaminondas, zwłaszcza jeżeli się dla polskiego ucznia przeprowadzi lekką korekturę jego ciasnego greckiego patryotyzmu. Żywot Hannibala jest bardzo suchy, a jednak nie wypada go pominąć, aby młodzieży dać wzór charakteru, urzeczywistniającego ideę wewnętrznej wolności.

Wreszcie działa szkoła wychowawczo przez d r a ź n i e n i e f u n k c y j n e, które przez naukę powoduje. Jak to rozumieć? Fizyologia uczy nas, że człowiek rodzi się z systemem nerwowym w zasadzie gotowym, ale nie wyrobionym. System nerwowy udoskonala się w ten sposób, że pomiędzy pojedynczemi centrami nerwowemi wyrabiają się połączenia, których pierwotnie niema. Doskonalenie się systemu nerwowego przychodzi do skutku przez ćwiczenie, czyli t. zw. drażnienie funkcyjne. Jeżeli się psu po urodzeniu zawiąże jedno oko, a pozwoli używać tylko drugiego, okazuje się po pewnym czasie, że system nerwowy wolnego oka po kilku tygodniach jest wyrobiony, a podwiązanego zostaje w tym samym stanie, w którym był od początku. Ten eksperyment jest bardzo pouczający. Przez używanie organów zmysłowych ćwi-

czymy nasze zmysły, przez ćwiczenie w myśleniu uczymy się coraz dokładniej myśleć. Z tego wynika, że nauka, że szkoła nie tylko wychowuje materyalnie t. j. podsuwa treść umysłowi, ale że go także wychowuje formalnie t. j. uczy go myśleć skombinowanemi wyobrażeniami, uczy go rozumować. Ale z tego wynika jeszcze więcej, że w nauce nie chodzi tylko o jakość wiedzy, ale także o sposób, w który uczeń wiedzę zyskuje. Jednej i tej samej wiedzy można uczniowi udzielić w sposób, który mniej lub więcej kształci, a więc wychowuje, umysł. Sztuka dydaktyczna staje się rzeczywistą sztuką bo wykonywanie jej może uczniowi dawać albo większą albo mniejszą korzyść. Co więcej! niezręczne wykonywanie jej może zupełnie zaniedbać wyrobienia systemu nerwowego w pewnym kierunku, czyli może umysł, jak się mówi, zagwoździć. Bo system nerwowy kończy podobno swój rozwój między piętnastym a ośmnastym rokiem życia. Jeżeli więc uczeń przez cały czas swego pobytu w szkole miał tylko bezmyślnych nauczycieli, którzy nie pobudzali w nim myślenia a całą wiedzę w umyśle utwierdzali siłą pamięci, to uczeń z takiej nauki może wyjść upośledzonym na umyśle. Nauka ma powodować ucznia do tworzenia z pojedynczych wyobrażeń jasnych pojęć, do urabiania prawdziwych sądów, ma go uczyć prawowicie wnioskować. W jaki sposób to wszystko ma się dziać i na jakich przedmiotach, omówienie tego przechodzi już ramy niniejszego referatu.

Dr. A. Danysz.

Sekcye w Towarzystwie nauczycieli szkół wyższych.

(Dokończenie).

Druga różnica leży w celach obu rodzaji zgromadzeń. Kongresy zbierają się pod hasłem pewnej jakiejś umiejętności lub sprawy (n. p. kongres dziennikarski lub antialkoholiczny) i wciągają tedy w zakres swych obrad wszystko co leży w granicach tej umiejętności a więc i wszystkie nauki pomocnicze;

w tych ramach ma kongres naukowy zadanie porachować dorobek naukowy, przysporzony w pewnym okresie czasu na wszystkich punktach kuli ziemskiej a więc w pierwszym rzędzie zadanie informacyjne. Obrachunek taki musi w dalszym ciągu zaprowadzić do zoryentowania się, w których punktach nauki odczuwać się dają najdotkliwsze braki, w którą stronę więc należy skierować przedewszystkiem badania i w jaki sposób je prowadzić, aby uzyskać tyle pożądaną jednostajność pracy naukowej mimo różnicy narodów i krajów. Wobec tego zrozumiałem jest, że kongresy naukowe ściągają nietylko tysiące uczestników ale przedewszystkiem, że obejmują wielką liczbę referatów (krótkich, bo tylko informujących lub oryentujących w pewnych specyalnych kwestyach); dla przerobienia tego materyału w ciągu kilku dni potrzeba koniecznie podziału na sekcye, w których każdy uczestnik będzie wybierał sprawy bliżej go obchodzące, w których ma coś do powiedzenia, tak że może po kolei brać udział w pracy kilku sekcyi [1]). Z natury rzeczy wynika, że dyskusya lub głosowanie odgrywają tu bardzo małą rolę, dlatego nikt nie traci na tem, że był obecnym tylko przy pewnej cząstce referatów, resztę pozna z książki, którą mu wręczono na początku kongresu. Taki kongres jest naprawdę żywym dziennikiem, zredagowanym w dwóch lub trzech dniach, stwierdzającym stan jakiejś nauki w danej chwili i zaznaczającym najważniejsze jej postulaty w najbliższej przyszłości. Możnaby go wydrukować i w drodze prenumeraty rozesłać; jeżeli zaś wybiera się formę żywą, to dlatego, że bierze się w rachubę moment psychiczny t. j. wpływ osobistego zetknięcia się uczonych, pracujących na jednej niwie; niejedna zachęta lub wskazówka do nowych badań naukowych wyszła nie z posiedzeń lub referatów, lecz z takiego poufnego kollokwium

[1]) Mam przypadkiem bliższe daty z ostatniego kongresu historyków w Rzymie, który się odbył w r. 1903 od 2—9 kwietnia. Ostatniego dnia skonstatowano wpisanych 1800 uczestników. Kongres dzielił się na ośm sekcyi, a z tych dwie jeszcze na grupy, tak, iż jednego dnia było równoczesnie 13 posiedzeń. Referaty dzieliły się na: communicazioni i temi, dyskusya była dopuszczalną tylko przy tych ostatnich i przestrzegano tego tak ściśle, że kiedy w pewnej grupie zażądano dyskusyi w sprawie takiej „communicazioni“, przewodniczący zawiesił sprawę aż do uzyskania zezwolenia prezydyum kongresu. — Referatów wygłoszono 115, a wiele odpadło z powodu niestawienia się referentów. Sprawie i to nie zaszkodziło, bo referaty ich były wydrukowane. (Bibliot. warsz. Czerwiec. 1903).

dwóch kolegów w pracy. Dla tego kongresy naukowe, formy stosunkowo nowe, stają się coraz częstsze i objawiają coraz wybitniejszą tendencyę międzynarodowości, spełniając w ten sposób oprócz zadań naukowych, bardzo ważną, choć może nieświadomą misyę społeczną: zbliżenia narodów, za pośrednictwem swych najlepszych jednostek [1]).

Gdy więc zjazd liczy tysiąc lub kilkatysięcy uczestników a referatów jest sto lub stopięćdziesiąt, wtedy fizyczna konieczność zmusza po prostu do podziału na sekcye; a trzeba dodać, że największa część referatów jest tej natury, że się nie da odłożyć na przyszły zjazd. Za rok będą one już przestarzałe a postęp nauki postawi sto innych, nowych kwestyi; więc trzeba ich tyle brać a także i można, dlatego, że właściwa ich forsa leży w samym komunikacie nie w dyskusyi. — Czy tak jest na naszych Walnych Zgromadzeniach? przyzna każdy kto je widział, że istnieją bardzo wielkie różnice.

Przedewszystkiem liczba uczestników. Na ostatnim Zjeździe, a był on jednym z najlepszych w ciągu ostatnich lat, nie wiem czy było na pierwszem posiedzeniu 70 uczestników i to razem z gośćmi; przy wyborach Wydziału, na drugi dzień, oddano 58 głosów. Na 1023 członków korpusu nauczycielskiego w szkołach średnich Galicyi 58 głosujących na Walnem Zgromadzeniu naszego Towarzystwa, to upokarzający dowód obojętności dla celów i ideałów naszych. I tę marną garstkę rozbijać jeszcze na cztery sekcye? chyba, aby zawstydzić, bo innej racyi nie można wynaleźć, ale ponieważ nikt się nie wstydził, wszyscy wzięli na seryo nowość jako pożądaną, przeto rzecz była chybiona.

Więc może obfitość referatów zmusza do tego podziału, referatów aktualnych, nie cierpiących zwłoki? Pod tym względem rzecz przedstawia się jeszcze gorzej. Charakterystyczna już jest obawa wypowiedziana w motywach wniosku krakowskiego w r. 1890, „że tematy ogólnej natury z czasem wyczerpać się muszą“, świadczy ona bowiem, że niezbyt korzystne mamy pojęcie o bo-

---

[1]) Dotychczas układały się te międzynarodowe stosunki albo zapomocą urzędowej dyplomacyi albo przez interesa handlowe; w żadnym z tych wypadków nie działały „najlepsze“ jednostki narodów. — Sprawozdania Niemców, którzy brali udział w naukowych zjazdach we Francyi lub na odwrót, pełne wzajemnych komplementów, świadczą, że międzynarodowe kongresy naukowe taką rolę, z pewnością niechcący, spełniać zaczynają.

gactwie tematów pedagogii, skoro już w siódmym roku istnienia Towarzystwa przewidywaliśmy takie wyczerpanie materyału! Nie przyszło na myśl nawet wnioskodawcom, że dokąd rodzą się ludzkie dzieci, dotąd i tematów nie zabraknie — gdy zaś przestaną się rodzić, to my spokojnie Towarzystwo nasze rozwiążemy i będziemy zażywać dobrze zasłużonego spoczynku. W istocie aż do dzisiejszej chwili nie mamy nigdy nadmiaru referatów, raczej ich brak. Kto brał udział w pracach Wydziału i przypatrywał się przygotowaniom do Walnego Zgromadzenia, ten wie dobrze jak to osobna Komisya od Bożego Narodzenia suszy sobie głowę nad wymyśleniem tematów i wyszukaniem dla nich referentów; czasami tylko narzuci się jakaś sprawa własną aktualnością. Z powodu takiego braku może się właśnie czasem zdarzyć, że wejdzie na porządek dzienny referat, który może nie całkiem odpowiada potrzebom Walnego Zgromadzenia, choć dobry byłby na posiedzenie Kół. Ale ten brak nie wynika z ubóstwa nauki, w której i dla której pracujemy, tylko stąd, że my — aby użyć porównania — dopiero na kraju lasu jesteśmy, i nie widzimy ile tam w głębi jest drzew; więc ani liczba uczestników ani nadmierna obfitość tematów nie zmusza nas fizyczną koniecznością do szukania ratunku w podziale na sekcye.

Natomiast bardzo ważne powody przemawiają wprost przeciw sekcyom. Co nas ściąga na nasze doroczne Zgromadzenia, co jest tem ogniskiem, około którego my się skupiamy? Oczywiście nie jest to ani filologia ani historya lub geografia ani w ogóle żadna z tych umiejętności, których każdy z nas, wedle zamiłowania, uczył się w czasie zawodowych studyów na uniwersytecie. Naszym wspólnym terenem, mimo odmiennych studyów naukowych, jest szkoła t. j. sprawa wychowania i nauczania. Z tego też wspólnego pola, na którem pracujemy, mają być brane tematy referatów na naszych Zgromadzeniach. Tak chce sam statut i tak się też działo dotychczas i trzeba, żeby się tak działo dalej. Naprzód dlatego, że przed nami leży olbrzymie pole pracy, z niezliczoną ilością problematów mniej lub więcej specyalnych, które czekają od nas naukowego rozwiązania. Robota w tym kierunku dopiero rozpoczęta na całym świecie, co krok nowe zagadnienia. Bo trzeba raz to już uznać, że nasza szkoła nowożytna jest ciągle jeszcze tylko wytworem historycznym, opartym na tradycyi, na przyzwyczajeniach a nie nauko-

wych prawdach. Te podstawowe prawdy musimy zdobyć, my nie kto inny, nie ci co posuwają naprzód filologię, czy historyę, czy chemię, tylko ci, którzy młodzież uczą i wychowują; ta szkoła jest nietylko miejscem nauki dla młodzieży, ale jest zarazem naukowem laboratoryum dla nas w nauce o wychowaniu. Pedagogia jest tak samo nauką przyrodniczą jak medycyna, i jak ta właśnie stała się prawdziwą umiejętnością dopiero wtedy, kiedy zaczęła ściśle badać ciało ludzkie i choroby i wezwała na pomoc miarę i wagę, nóż i mikroskop, tak i pedagogia tylko tą drogą może dojść do ścisłych rezultatów. Nie ten jest pedagogiem, kto wyczytał wszystkie pedagogie od Platona i Arystotelesa zacząwszy i poprawiając jednego drugim, a drugiego dziesiątym chce drogą logicznej dedukcyi wywodzić prawidła, ale ten, kto ten żywy materyał przesuwający mu się setkami przed oczyma pilnie i ściśle obserwuje i z tych obserwacyi dopiero wnioski wysnuwa; lektura pedagogów może być tylko początkiem, podnietą, wskazówką. A do tego zadania tylko my jesteśmy powołani, my jesteśmy pracownikami w tych laboratoryach.

Dla naszych zgromadzeń wynikają z tego dwie konsekwencye:

1. ponieważ w tworzeniu umiejętnej pedagogii jesteśmy dopiero na początku naszej pracy, ponieważ dusze dziecięce, przedmiot naszej nauki, nie są tak łatwo dostępne dla obserwacyi naukowej jak ludzkie ciało w medycynie, przeto roczny przyrost naukowy nie może być ani tak bogaty ani tak pewny, a więc i liczba referatów na rocznych Zgromadzeniach nie może być tak obfita, jak na kongresach innych nauk.

2. ponieważ każdy nauczyciel czyni a przynajmniej powinien czynić obserwacye a do wyciągania ogólniejszych wniosków pożądana jest jak największa ich liczba, przeto siła naszych obrad nie leży w referatach, choćby najpracowiciej wytworzonych, ale w ścisłej rzeczowej dyskusyi. Dlatego błędem byłoby ograniczać dyskusyę na naszych zgromadzeniach na wzór kongresów, dlatego też niepotrzebna jest wielka liczba referatów. I gdyby nawet z powodu za długiej dyskusyi nad jednym punktem brakło czasu na jakiś drugi, to i tem nie ma przyczyny się martwić, bo on nie straci jeszcze aktualności na drugi rok.

A jeżeli w dyskusyi leży siła, jeżeli każdy swoją osobistą obserwacyą przyczynić się musi do zebrania materyału nauko-

wego dla rozwoju pedagogii, jeżeli w szkole wszyscy nauczyciele muszą działać wspólnie nie jak na uniwersytecie jeden od drugiego niezależnie, jeżeli przeto każdego nauczyciela powinna interesować każda kwestya wzięta z zakresu szkoły, to podział na sekcye stać się może nawet szkodliwym dla naszych wielkich celów. Co pod nazwą „koncentracyi nauki“ nawet urzędowa pedagogia wprowadza jako postulat normalnego rozwoju działalności szkoły, jest zaledwie słabem przeczuciem tego, co będzie musiała zrobić szkoła przyszłości w kierunku stopienia pracy w jedną całość, a my wprowadzeniem sekcyi orzekamy niejako, że i to jest zbyteczne.

A więc: podział na sekcye jest nietylko niepotrzebny ale nawet szkodliwy.

Nie chcę jednakże przesądzać przyszłości. Może się stać — i przewiduję tę chwilę, choć nie łudzę się, abym jej dożył — że na Walne Zgromadzenie zjedzie się nas sześciuset, a wtedy fizyczna konieczność każe nam się podzielić. Taki liczny zjazd będzie wynikiem ogólnego zainteresowania się sprawami pedagogicznemi, które niewątpliwie z dnia na dzień rośnie w świecie. Między 600 uczestnikami znajdzie się przynajmniej 50, którzy z pedagogii zrobią swoje wyłączne studyum i ci będą mieli co roku coś ciekawego do powiedzenia i warto ich będzie posłuchać, więc i z tego powodu trzeba będzie powrócić do sekcyi. Pytanie tylko, jeżeli ta szczęśliwa chwila nadejdzie, czy takie właśnie mamy potworzyć sekcye, jakie obecnie wprowadzono. Sądzę, że nie. Skąd się wziął dzisiejszy podział? z kongresów? Nie, bo takich wszechnaukowych kongresów jeszcze nie było. Geneza całego projektu, o której mówiliśmy na wstępie, świadczy, że pierwsi wnioskodawcy działali pod wpływem chwilowego podrażnienia i bez głębszego namysłu; narzucił się mimowoli wzór Akademii umiejętności i złudziło pozorne podobieństwo, więc zaprojektowano podział według nauk, których się w szkołach uczy. Tak zorganizowane nasze Zgromadzenia wyglądają jakby reprezentacya encyklopedyi nauk; wiem, że w oczach niektórych członków nabierają dopiero należytej godności. Chcemy dźwignąć w ten sposób powagę naszych zebrań i obrad; czy tego potrzeba, a jeżeliby było potrzeba, czy tą drogą do tego dojdziemy? Jakąż my właściwie naukę chcemy produkować na tych zgromadzeniach? Mogę być uczonym historykiem, filologiem, przyrodnikiem i po-

żądaną rzeczą byłoby, żeby między nami było znacznie więcej takich aniżeli dzisiaj, ale jeżeli w tym specyalnym przedmiocie moich studyów mam coś nowego do powiedzenia, to pójdę do Towarzystwa historyków, filologów, przyrodników lub ogłoszę pracę moją w ich pismach, wreszcie dam do pism Akademii umiejętności; tam ogłoszona lub wygłoszona będzie przyjęta z wdzięcznością, jeżeli naprawdę coś warta, tam także znajdzie należytą ocenę. Więc z takiemi pracami przed nasze forum przychodzić nie potrzebuję. Więc może z takiemi, których tam nie przyjęto? z jakąś nauką drugorzędną, w wydaniu ad usum scholarum? Toby dopiero było niegodne naszych zgromadzeń, tembardziej, że każdy z nas stosownie do środków i czasu wolnego, jaki nam pozostaje od zajęć szkolnych, potrafi naprawdę naukowo pracować, choćby w bardzo szczupłej specyalności swej wielkiej, umiłowanej nauki; potrzeba tylko kilka lat wytrwale tej specyalności się poświęcić i swoją biblioteczkę domową w tym kierunku uzupełniać. Więc jeżeli nie o takich pracach mowa, które są ściśle filologiczne, historyczne lub przyrodnicze ale o takich, które odnoszą się tylko do uczenia tych przedmiotów w szkole, to te powinny wszystkie interesować każdego nauczyciela. Z wielkim też żalem musiałem opuścić tego roku referat sekcyjny o nowych kierunkach w nauczaniu filologii klasycznej i jeżeli tam była dyskusya, choć nie filolog, byłbym tam także miał co do powiedzenia; z drugiej strony znowu żałowałem, że nie było filologów na referacie o nauce geografii w szkołach średnich, aby zrozumieli jak ta całkiem realna nauka służy dzisiaj tak zwanemu formalnemu wykształceniu, dawniej tylko klasycznej filologii pozostawionemu. Jeżeli się przy takich kwestyach będziemy dzielić, nigdy nie dojdziemy do jednolitego pojęcia roli szkoły. — Więc wprowadzanie sekcyi poszczególnych umiejętności na naszych zebraniach jest pomysłem poronionym, tembardziej, że nie da się konsekwentnie przeprowadzić. Przyjęty na ostatniem Walnem Zgromadzeniu podział przedewszystkiem nie był zupełny, brakło w nim n. p. religii, filozofii, gimnastyki; ale to mniejszy błąd, przytem skorygowany dodatkiem: w razie potrzeby mogą być utworzone i inne sekcye. Gorszy jest inny błąd leżący w tem, że podczas gdy trzy pierwsze sekcye utworzono na podstawie poszczególnych nauk (języki, hist. geogr., matem.-przyrodn.) to dla ostatniej wzięto za podstawę rodzaj szkół (przedmioty dla

szkół realnych). Błąd taki w logice nazywa się „konfuzyą“, bałamuctwem a rezultatem jego w praktyce jest zawsze jakaś kompromitacya, którąby i tu byłaby wynikła, gdyby się sekcya była zorganizowała, bo zeszliby się w niej razem referenci dla języka francuskiego lub angielskiego z referentami wykreślnej geometryi! Coby oni sobie byli mieli do powiedzenia? Więc taki podział u nas nie da się zastosować.

Kwestya podziału naszych Walnych Zgromadzeń na sekcye przedstawia mi się jako logiczne zadanie podziału pojęcia. Pojęciem do podzielenia (totum dividendum) jest Walne Zgromadzenie Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych, odbywające się w celach przez statut wskazanych. Do rozwiązania zadania potrzeba wybrać „podstawę podziału“ (fundamentum divisionis), którą jak wiadomo, może być jakaś istotnie ważna cecha pojęcia a te są podane w statucie Towarzystwa w paragrafie o jego celach. W najogólniejszych wyrazach cel ten da się określić: mamy się zajmować szkołami wyższemi a więc sprawą wychowania, nauczania i sprawami osobistemi nauczycieli. Według tego mogę więc przeprowadzić podział najprostszy, bo, rzekłbym mechaniczny, według rodzajów szkół a wtedy otrzymałbym: 1. sekcyę uniwersytetów, 2 gimnazyów, 3. szkół realnych, 4. seminaryów nauczycielskich, 5. liceów żeńskich (i inne, jeżeliby jeszcze jakie szkoły były) a nadto sekcyę interesów stanu nauczycielskiego. Drugi, odpowiedniejszy byłby podział rzeczowy, według problemów, z jakich się składa sprawa wychowania i nauczania a wtedy musiałbym utworzyć: 1. sekcyę pedagogiczno-dydaktyczną, 2. sekcyę hygieny szkolnej, 3. wychowania fizycznego i 4. znowu sekcyę spraw osobistych. O ile pierwszy podział byłby szkodliwy, gdyż utrwalałby tylko i tak już za daleko posunięty rozdział poszczególnych rodzajów szkół, o tyle drugi pozwoliłby, jak sądzę, objąć wszystkie zadania, jakie Towarzystwo nąsze sobie założyło. — Gdy nasze Walne Zgromadzenia będą miały sześciuset uczestników, gdy między nimi będzie pięćdziesięciu takich, którzy wyłącznie studyować będą naukę wychowania i nauczania, wtedy ja pierwszy zaproponowałbym podział na sekcye w tym duchu, w jakim rzecz wyłożyłem.

Zanim to jednak nastąpi musimy się oduczyć jednej rzeczy. O czem myślę, pouczy najlepiej przykład, którego nie potrzebuję długo szukać. Znalazłbym go we wszystkich dyskusyach naszych

i w wielu pismach, wybieram najnowszy z uchwalonego co tylko regulaminu sekcyi. Czytam tam: „tematami obrad sekcyjnych mogą być: 1. sprawy dotyczące dydaktyki poszczególnych przedmiotów, 2. referaty ściśle naukowe". Z tego zestawienia wynika, że referaty dydaktyczne nie są i nie mogą być ściśle naukowe; to samo mniemanie rozpowszechnione jest także między nami o referatach pedagogicznych. Więc jakież one są, jeżeli nie są ściśle naukowe? Więc to może szarlatanerya lub kuglarstwo? Jakimże prawem żądamy tedy u publiczności powagi dla sądów, często zbyt apodyktycznych, dla rozkazów, często zbyt kategorycznych, wydawanych przez szkołę w imieniu nauki pedagogii, skoro sami słowem i pismem, urbi et orbi, charakteru naukowości jej odmawiamy. Tego musimy się oduczyć; w istocie bowiem rzecz ma się całkiem inaczej. Może być rzecz ściśle filologiczna lub ściśle historyczna a tak samo i ściśle pedagogiczna i znowu wszystkie mogą być ściśle naukowe lub całkiem nienaukowe, bo naukowość nie leży w przedmiocie, ale w metodzie. Mogę przecież kwestyę przygotowania nawozów traktować najściślej naukowo i przeciwnie mogę nienaukowo najsubtelniejsze zagadnienia łacińskiej gramatyki, n. p. tajemnice quominus-ów i quin-ów. Więc od tego musimy się odzwyczaić; takie rozróżnianie jest nienaukowe.

Jeżeli pedagogia nie jest jeszcze nauką rozwiniętą i tak bogatą w rezultaty pozytywne, jak n. p. nauki przyrodnicze, to tylko dlatego, że niezliczona ilość pokoleń wychowawców i nauczycieli ją zupełnie zaniedbała. Na wstyd ludzkości nauka hodowli zwierząt domowych stoi znacznie wyżej aniżeli nauka hodowli ludzi. Tem większy nasz obowiązek naprawić zaniedbanie wieków i doprowadzić pedagogię na wyżyny ścisłej nauki.

Te uwagi nasunęły mi się z powodu wprowadzenia sekcyi na nasze Walne Zgromadzenia; sądzę, że i po fakcie dokonanym nie będą jeszcze zbyteczne i wywołają przynajmniej dyskusyę.

Dr. M. Warmski.

WRAŻENIA I WSPOMNIENIA.

(KARTKI Z PODRÓŻY).

(Ciąg dalszy).

Od galeryi obrazów i zawartych w niej arcydzieł przechodzę do dzieł współczesnej sztuki malarskiej, wystawionych we wspaniałym pałacu na Brühlowskiej terasie.

Widok z tej terasy przepiękny. Prawdziwie estetyczne odbiera się wrażenie, gdy się widzi z „balkonu Europy“ lśniącą wstęgę toczącej swe nurty u stóp jego Elby, a ma za sobą zieloną ścianę rosochatych klonów i parawan, utworzony przez front wspaniałej Akademii sztuk pięknych i gmachu wystawy sztuki.

B. Wystawa szuk pięknych.

Zdając sprawę z wystawy sztuk pięknych, pozwolę sobie omówić niektóre szczegóły; bo kiedy galerya obrazów jest instytucyą stałą o stałym inwentarzu, który się tylko uzupełnia, wystawa z natury rzeczy jest zmienna, a wystawione dzieła rozpierzchają się po pewnym czasie na wszystkie strony świata.

Przed Akademią doskonały biust Rietschla patrzy z terasy do jej wnętrza, opodal zaś wejścia do gmachu wystawy umieszczono po prawej pomnik twórcy Muzeum, Sempera, po lewej pomnik malarza Ludwika Richtera, którego urodzin setna rocznica jak wspomniałem powyżej, na ten czas przypadała. Uwieńczono go a nadto zarzucono murawę około pomnika biletami wizytowymi. Śmieszny zwyczaj składania hołdu. Nikt tych biletów nie czyta, deszcz je wilży, słońce przepala, a po dniach niewielu wymiata jako śmiecie dbały o czystość i porządek ogrodnik.

Przechodzę do wystawy. W osobnych salach gmachu wystawiono rysunki rodzajowe i pejzażowe, tudzież olejne krajobrazy Richtera. Pietyzm zasłużony, gdyż nikt, tak jak on, nie podpatrzył rozmaitych objawów rodzinnego i towarzyskiego życia Niemców, które za jego czasów jeszcze nie rozwydrzyło się w kierunku politycznym, lecz pielęgnowało uczucia szlachetniejsze. Chociaż sceny i krajobrazy Richterowskiego pędzla posiadają charakter przeważnie pogodny i łagodny, nie przypadają nam zbytnio do smaku dla swej częstokroć przesłodzonej sentymentalności albo trywialności. Ogromną ich jednak zaletą znakomity rysunek.

Wystawa dzieł sztuki obfita — liczyła przeszło 500 numerów — a urządzona była z wielkim artystycznym smakiem. Zwiedzanie jej w wysokim stopniu ułatwiono przez bardzo dobry katalog, przyozdobiony pięćdziesięcioma reprodukcyami dzieł wystawionych. Pomiędzy temi sporo cennych dzieł pędzla, ołówka lub dłuta wielkich i głośnej sławy mistrzów.

Nietylko mistrzów, — były i malarki między wystawcami — niestety! niezbyt utalentowane. Wspomnę najpierw o nich. Był tam między innymi portret panny Pauli von Blankenburg, która w rysy swej siostry, mdłej blondyny o wodnisto-modrych oczach, włożyła cały zapas swej czułostkowej duszy niemieckiej; w ręku portretowanej brak tylko typowej pończochy. Klara von Beringe, Marta Heydenbluth, Klara Zschille wystawiły portrety o wartości kolorowanych fotografii, Anna Seifert kwiaty, Gertruda Schramm i Gertruda Sternbach widoczki, wymieniona już Paula von Blankenburg widoczki litografowane dosyć wdzięczne, Katarzyna Franck miedzioryty („radyrunki"), Marya Gey-Heinze litografię i miedzioryt, inne dały nienajgorsze rysunki i grafikę reprodukcyjną. Tyle niewieściego na wystawie dorobku... obrazki słodkie, wymuskane i wykończone w najdrobniejszych szczegółach, jak klockowe koronki.

Świetne natomiast obrazy olejne wystawili artyści malarze. Niepodobna ich tu wyliczać, ale pominąć nie mogę portretów Kiessinga, Ryszarda Müllera, Leona Pohlego, Saszy Schneidra „Pochodu do walki", Strathmanna wspaniałej karykatury „Pochód koronacyjny", Uhdego pysznych płócien o rozmaitej treści, ślicznych pasteli Osmara Schindlera (Dawid i Goliat; Filistyńczyk), Karola Palmié'go krajobrazu. Są to wprost znakomite dzieła, które będą ozdobą i skarbami zbiorów, do których się dostaną. Można mieć pretensye do symbolistyki Schneidra, który na wspomnianym obrazie zszeregował najrozmaitsze postaci i uzbroił je w broń najróżnorodniejszą, bo myśl w niej ukryta i do wyczytania niełatwa: a przecież obraz budzi nastrój, widz czuje pobliże zapasów na śmierć i życie. Jest to walka o byt, śmiertelna, choć niezawsze głośna... Są tam m. i. postaci schizmatyckich archimandrytów w barwnych ornatach wschodniego kościoła, postaci o siwych długich brodach i typowych rysach rosyjskich — snać idą, by zwalczać Podlasie i Kroże...

Jest i w innych obrazach wiele symbolistyki i allegoryi, często zawiłej i ciemnej, ale malowanie świetne, studya nad budową ludzkiego ciała bardzo poważne, a kiedy już występuje i nagość, to w miarę, i po to, by z niej przebijał pierwiastek piękna — nie tak jak n. p. w wystawionym u nas obrazie pod nazwą „Memento vivere“, w którym ciało kobiece chyba ma pobudzać zanikłe nerwy starzejących się Donżuanów.

Godnie współzawodniczyła na wystawie z malarstwem rzeźba, reprezentowana 107 dziełami przeważnie wyborowemi. Wszelki materyał plastyczny był tu reprezentowany: glina, drzewo, marmur, bronz.

Głośnej i zasłużonej sławy Max Klinger wystawił gipsowe popiersie znanego z oblicza i u nas Jerzego Brandesa, nadto atletę, który przyklęknął na jedno kolano i odpiera razy. Jerzego Kolbego (zarazem malarza) „Cierpienie“ — popiersie kobiece w rodzaju modernistycznym — jest udatnym symbolem; natomiast Schreitmüllera „Zakonnica“ nie ma wyrazu. Charakterystycznym jest biust Kurta Stoevinga, przedstawiający Fryderyka Nietschego, choć ustępuje biustowi dłuta Klingera, jaki widziałem w Lipsku; świetnie modelowany jest biust Sintenisa, wyobrażający jakiegoś ministra. Twórca pamiątkowych wodotrysków na placu Alberta, Robert Diez, wystawił biust portretowy, Herman Prell zaś i Karol Seffner współzawodniczą ze sobą pięknością kształtów niewieściego ciała, Prell Afrodyty, Seffner Ewy. Obydwa posągi, naturalnej wielkości, wykute z marmuru, powleczone z lekka barwikiem różowo-cielistym, wywołują wrażenie życia i budziły podziw powszechny. Seffner w ogólności dostarczył na wystawę dzieł doskonałych, aby wspomnieć jeszcze tylko o marmurowym biuście Beethovena, nie tak olimpijskim wprawdzie jak posąg Klingerowski w Lipsku, jednak pełnym wyrazu i ducha.

„Pierwsza miłość“ Felixa Pfeifra, marmurowa grupa młodego chłopca i rozkwitającego dziewczęcia, świadczy o świetniejszym stanie niemieckiej rzeźby, niż go przedstawiają zazwyczaj; w ogólności można się nie godzić z brakiem wszelkiej pomysłowości w tworzeniu tuzinkowych Wilhelmów i Bismarków, ale przyznać potrzeba, że poza tą sztuką prusko-koszarową istnieje w Niemczech rzeźba, która słucha tylko natchnienia mistrza a nie dba o względy Berlina.

Z wystawą sztuki połączono także wystawę przemysłu artystycznego, a więc cacka jubilerskie, sprzęty stołowe, popielniczki, okładki książek i t. p. Przedmioty tam wystawione liczą się przeważnie z panującym prądem, secesyą, dla ktorej wzorów dostarcza Darmstadt. Zaprzeczyć nie można, że powrót do zdobnictwa staroegipskiego i krzywa linia, unikająca nużącej oko symetryi, nietylko nowych dostarcza motywów i nowością bawi, lecz zgadza się bardziej z wzorami, wziętymi z przyrody. Na zakończenie jeszcze kilka uwag. W sztuce nowożytnej coraz częściej występuje zjawisko, że malarz jest zarazem rzeźbiarzem albo na odwrót. Stwierdza to bliższe pokrewieństwo tych sztuk obydwóch, aniżeli dotychczasowy kodeks estetyczny to przypuszczał. Wszak do niedawna wierzono tylko w biały, bezbarwny marmur. Archeologia temu kłam zadała, gdyż nietylko gliniane figurki tanagrejskie powleczone były lekkimi tonami barw odpowiednich, ale i marmurowe posągi starożytnych noszą ślady kraszenia. Ożywiono więc rzeźbę polichromią, (Prell i Klinger), i użyto różnobarwnego materyału, (Klinger). Rzeźba zbliżyła się do natury. Naodwrót nie wystarcza artyście niekiedy twardy materyał, aby oddać w nim cały swej myśli wątek. Jak wprowadzić n. p. Chrystusa na Olimp, posługując się marmurem lub bronzem? Rzeźbiarz się więc ima niekiedy także i pędzla, a zaprawiony do plastycznego widzenia, wypuklej tworzy nim swoje postaci. Jedna więc sztuka wspiera drugą, a żadna na tem nie traci. Tak czynili zresztą dawni mistrze włoscy, aby wspomnieć tylko Michała Anioła. Kiedy zaś uwzględnimy kojarzenie się malarstwa z poezyą w jednej osobie twórcy, jak u Wyspiańskiego, lub poezyi z muzyką, jak u Wagnera, Leoncavalla, Charpentiera, nie trudno z tego zjawiska wysnujemy wniosek o jedności sztuki, która się tylko w rozmaity sposób i zapomocą rozmaitych środków przejawia. Jałowy jest przeto spór o wyższość tej czy owej sztuki, bo sztuka jest jedna, a malarstwo, czy rzeźba, poezya, czy muzyka — to tylko wcielenia tworów wyobraźni. Nie inaczej pojmowali sztukę Grecy w dobie jej rozkwitu, łącząc ją organicznie z całem swojem życiem. Słusznie bowiem sądzili, że fantazya jest równoważnym czynnikiem umysłowego życia, jak rozum, wola, czucie. A dziś chociaż głośno rozbrzmiewa zgiełk walki trzeźwych filistrów przeciw wszystkiemu, co greckie, choć w miejsce „bezużytecznego marnowania czasu“ na naukę greki

żądają chociażby słójdu dlatego, że go się uprawia w Szwecyi, to mimo to dokonywa się bezwiedny powrót do greckich wyobrażeń i zapatrywań. Co więcej — kult helleńskiej sztuki zdobywa coraz większe obszary, zamiłowanie do niej jest większe nawet, niż za czasów odrodzenia, które otrzymywało dla swych wspaniałych budowli tynk i wyprawę, wypalając wapno z greckich i rzymskich marmurów. Archeologia, postępująca olbrzymimi krokami naprzód, odkryła wzory sztuki plastycznej niezrównanej piękności, a starożytne zdobnictwo, przechowane w mykeńskich grobach i w popiołach kilkakrotnej Troi, dostarczyło przemysłowi świeżych motywów. Wszak nie brak i malowideł starożytnych, starożytnych portretów, malowanych sposobem a tempera albo enkaustycznych, jakie się przechowały w helleńsko-egipskich grobach.

Te myśli zawiodły mnie po zwiedzeniu wystawy obrazów do zbioru rzeźb, nagromadzonych w Albertinum.

C. Albertinum.

Pomijam salę t. z. egipską i egipsko-asyryjską, w których znalazły umieszczenie trumny kapłanek, posążki bóstw, żuków i innych zwierząt świętych, asyryjskie płaskorzeźby i napisy klinowe, a zatrzymuję się tylko przed mumiami z III. wieku po Chrystusie, dlatego że na całunach umieszczone są wspomniane portrety umarłych, malowane bezpośrednio na płótnie. W dawniejszej dobie malowano je na desce, którą wkładano pod przepaskę mumii. Wzór takiego portretu na drzewie posiada Albertinum bardzo piękny a tem ciekawszy, że sposób malowania enkaustyczny w zupełności zaginął.

Ze salą egipsko-asyryjską sąsiaduje sala greckiej rzeźby okresu archaicznego. Są tam oryginały z VII. i VI. wieku przed Chrystusem, bądź późniejsze kopie z w. IV. przed Chr. lub z czasów rzymskich. Ciekawe są trojańskie narzędzia i naczynia odkopane przez Schliemanna: wrzeciona, kubki i dzbanki, lepione z gliny od ręki; nadto naczynia atyckie, beockie, koryntyjskie, zdobione liniami geometrycznemi, — naczynia etruryjskie, — marmurowe, gliniane, bronzowe posążki. Początki to sztuki plastycznej w krajach greckich i w Europie, przeważnie sprzęty codziennego użycia i niewykształconego jeszcze religijnego kultu, graniczącego z fetyszyzmem.

Ogromny natomiast już postęp stwierdza gliniana trumna z Klazomenai z połowy VI. wieku przed Chr., na której ścianach znać jeszcze ślady malowidła. Takiż postęp plastyki garncarskiej zaznacza się na atyckich naczyniach z VI. stulecia i greckich terakotach z V. w., wyobrażających rozmaite bóstwa i postaci mitologiczne w surowym stylu onego okresu artystycznego. Jest to zarazem czas przełomu w sztuce, wszak okres Fidyaszowski, którego „Lemnijska Atena“ poucza nas dwiema wiernemi kopiami o znamiennych cechach dłuta arcymistrza. Tem zaś ciekawsza ta Atena Fidyasza, że wedle Hamerlinga modelem do niej miała być przyjaciółka Peryklesa, milezyjska Aspazya. Kiedy Atena „Dziewicza“ (Parthenos) była jeszcze utworem idealnym, jak go mistrz widział oczyma duszy, nie wzorowanym na ziemskiej kobiecie, lecz niejako sumą najszczytniejszych przymiotów i właściwości kobiecej postaci, Atena Lemnijska jest niejako ziemianką, idealizowanym portretem głośnej i wpływowej hetery. Lemnijska Atena nie dźwiga hełmu na głowie ani tarczy w ręku; bujne włosów kędziory spływają po plecach, podniesiona cokolwiek prawica odsłania stronę prawą, a szata przylgnęła lekko do ciała, którego kształty zdradza. Postacią tą Fidyasz uczynił przełom w dotychczasowym sposobie przedstawiania boskich postaci, gdyż pojął swą Atenę realistyczniej, ściągnął bóstwo na ziemię.

Ze sali Fidyasza przechodzimy do sali Polikleta, którego „Diadumenos“ (a raczej głowa tylko) daje pojęcie o sztuce tego mistrza. Igrzyska olimpijskie dawały sposobność do podziwiania plastyki męskiego ciała i dostarczały rzeźbiarzom (Polikletowi) modeli atletów, których posągi zdobią tę salę. Mieści ona oprócz rzeźb wymienionych przepiękne naczynia gliniane z V. w. przed Chr., zdobione w sposób wprost przeciwny zdobnictwu VI. wieku, bo kiedy w starszym okresie wyobrażano postaci czarne na tle czerwonem, zaczęto w V. wieku przedstawiać postaci czerwone na tle czarnem i uzyskiwano tem plastyczniejszy efekt. Nie będę tu wyliczał różnorodnych kształtów i ozdób tych naczyń, zaznaczę tylko, że kształty wdzięczne, rysunek ozdób bardzo poprawny.

Sala Praxytelesa zawiera oprócz dzieł, przypisywanych temu mistrzowi albo jego szkole, rzymskie podobizny dzieł starszego Kefizodota i tegoż syna, Skopasa.

W szczególności wspomnieć należy o nalewającym wino Satyrze i jego kopiach; snać rzeźba ta Praxytelesa podobała się w starożytności bardzo, jeżeli jedno muzeum aż tyle kopii posiąść mogło. Satyr oparty o pień drzewa również w starożytności bardzo popularny, gdyż wzorując się na nim, rzeźbiono postaci podobne (auleta). Prześliczne są głowy dziewczęce i kobiece jego szkoły, przepiękny umierający Niobida; takiejże wartości są głowy przypisywane Skopasowi młodocianego Heraklesa i uwieńczonego zwycięzcy.

Oprócz tych okruchów wielkiej sztuki mieści ta sala słynne figurki gliniane z Tanagry, znane z bardzo udałych wiedeńskich kopii Lechnera, wystawionych swojego czasu (w r. 1894) w pawilonie szkolnym wystawy krajowej, a nadto z poematu naszego szwajcarskiego przyjaciela, Gotfryda Kinkla, p. t. „Der Meister aus Tanagra". Figurki te pochodzą z IV. i III. stulecia przed Chr. a przedstawiają przeważnie postaci kobiece, przebrane w powłóczyste szaty, których marszczenia słuszny wywołują podziw. Kraszono je mniej więcej tak, jak się maluje obecnie t. z. gwasze; powlekano najprzód białą warstewką kredy a następnie malowano barwami jasnemi, nigdy jaskrawemi. Z glinami tanagrejskiemi współzawodniczą skutecznie jeszcze szlachetniejsze terakoty atyckie, koryntyjskie i późniejsze od nich o jedno, wzgl. dwa stulecia figurki gliniane z Azyi Mniejszej. I w nich wyobrażano przeważnie postaci kobiece — grające na flecie, pląsające, siedzące w powłóczystych, misternie marszczonych szatach.

Następna sala t. z. hellenistyczna coraz bardziej nas zbliża do nowożytnego pojmowania rzeczy. Jeszcze współczesny Alexandrowi W. Lizyp wielki wywiera wpływ na rzeźbę okresu, który najliczniejszych dostarczył okazów. Tu należy przepiękny, do nieba spoglądający Herakles, nadobna już wcale po ziemsku pojęta Atena i Artemida, niosąca sarnię. Wszelako zwrot ku realizmowi uwzględnia już także i inne przejawy kształtu, jak świadczy o tem m. i. głowa pijaczki nad wszelki wyraz obrzydliwej. Szczególniejszą wszelako cechę nadają sali dwie zupełnie jednakowe grupy, przedstawiające Hermafrodytę i Satyra w osobliwszym splocie ciał, który jednak pomimo drażliwości tematu nieprzyzwoitością nie razi. Sam pomysł jest dziwaczny, dziwaczne to połączenie charakterystycznych znamion męskiego i kobiecego ciała w jednej postaci.

Pomijam okruchy i torsy, które mogą zaciekawić anatoma, rzeźbiarza albo zawodowego archeologa, ale nie zajmą przygodnego turysty.

I ta sala mieści witryny z naczyniami już polewanemi, doby spółczesnej rzeźbie.

Nieocenione skarby starożytnego przemysłu mieści sala mozaikowa. Już jej nazwa wyraża i treść jej. Stoi tam stół o płycie alabastrowej, w którą wpuszczono ornament, składający się z najdrobniejszych różnobarwnych kamyczków. Część zaś środkową posadzki tworzy mozaika, pochodząca z rzymskich łazienek w Civita vecchia, z natury rzeczy grubszej roboty, a przecież zachwycająca pięknością rysunku (Bachus na wozie, ciągnięty przez panterę, wilka, tygrysa i centaura). T. z. hermy Eurypidesa, Herodota, Sokratesa i podwójna herma Sofoklesa i Eurypidesa, posążki pomniejsze i główki, figurki bronzowe i srebrne, złote ozdoby niewieście, jak łańcuszki, kolczyki i t. p., pierścienie, naczynia z bronzu, marmuru i czerepy szklanne, porozmieszczane w szklannych szafach i gablotkach dopełniają zawartości tej sali. W szczególności wspomnieć wypada o pięknie rżniętych szlachetnych kamieniach czyli t. z. gemmach i o asyryjskich pieczęciach, których jednak bogatszy i piękniejszy zbiór posiada nasze Muzeum Narodowe w Krakowie z zapisu śp. Schmidta-Ciążyńskiego. Szkoda tylko, że tak mało ludzi wie o tych skarbach przepięknych gemm a przedewszystkiem kamei, jakie posiadamy w Krakowie. Jako osobliwość wymienię jeszcze gałkę oczną z różnobarwnego marmuru i szkła do osadzania w posągu marmurowym albo bronzowym; widoczna z tego, że starano się o możliwe zbliżenie do natury i kraszono dlatego marmur, wstawiano posągom oczy, składano posągi same z marmurów różnobarwnych. Wspominamy o tem na tem miejscu, ponieważ technika ta ma naśladowcę m. i. także w genialnym Klingerze, o czem później.

Sala „czterech zapaśników“, nazwana od dwóch par zwycięskich atletów. Pierwowzory wyszły prawdopodobnie z pracowni lub szkoły Lizypa, kopie do rzymskich należą czasów. W sali tej najpiękniejszym jest posąg t. z. Drezdeńskiej Wenery, podobnej do medycejskiej. Oprócz niej jeszcze cztery posągi Afrodyty świadczą o kulcie piękna u starożytnych, a pijany Sylen, oparty na kozlim worku, świadczy o ich humorze. Dwa rzymskie sarkofagi, ustawione w tej sali, przyozdobione pochodami bacchickimi, wska-

zują — zdaje się — na rozkosze przyszłego życia; trzeci wreszcie przedstawia pochód myśliwski zawiły i poplątany, jak „Grunwald“ Matejki. Ostatnia wreszcie sala, poświęcona rzeźbie starożytnej, otrzymała od przepięknego posągu kobiecego nazwę sali „Herkulanki“. Posąg ten przed dwustu laty wykopano przygodnie z grubej warstwy popiołu w starożytnem Herculaneum i zakupiono za Augusta III. dla królewskich zbiorów; jest to postać, przyodziana w powłóczystą szatę o szlachetnych i poważnych rysach. Dla tych przymiotów naśladowali ją często Rzymianie, chcąc uczcić wysokiego rodu matrony.

Obok tego wybitnego pięknością dzieła zgromadzono w tej sali posągi i biusty portretowe rzymskich cesarzy i cesarzowych, pomiędzy któremi Lucilla, małżonka Luciusa Verusa, pokusiła się o trudne współzawodnictwo z matką domu julijskiego, Afrodytą.

Sala dzieł rzeźby nowożytnej a po części współczesnej zawiera zbiór bardzo pięknych biustów sławnych w dziejach osobistości, jak Karola I. angielskiego, kard. Richelieu'go, Gustawa Adolfa i i. Z dzieł współczesnych wymienię kolorowany biust marmurowy M. Klingera dłuta wymienionego już poprzednio Seffnera, „Powrót ze szkoły“ Falguières'a, biust dziewczęcia z palonej gliny, powleczony lakiem o połysku metalicznym, modelowany przez Japończyka, Koakę, model Klingerowskiej „Salomei“, rozliczne posążki bronzowe, plakiety i portrety.

W ostatnim wreszcie pokoju skryła się przepiękna „Tajemnica lasu“ zasłużonego około Drezna Roberta Dieza, rzeźbiona w drzewie lipowem, posrebrzona i pomalowana; tajemnicę tę wyobraża dziewczę przecudnej urody. Wspomnieć należy także o dziewczęciu w kąpieli sławnego Bartholomé'go, twórcy znanej grupy, wyobrażającej przejście umarłych na drugi świat, która zdobi cmentarz Père Lachaise.

Lecz nietylko muzea drezdeńskie, o których tylko przygodną mogę uczynić wzmiankę, dostarczają pięknych i miłych wrażeń; Drezno samo, położone uroczo po obu stronach Elby a przystrojone w dary przyrody — aksamitną murawę publicznych i prywatnych ogrodów, pielęgnowane drzewa i obfitość wody — i w dzieła fantazyi i rąk ludzkich, zachwyca, ujmuje przybysza i budzi w nim sympatyę.

Wśród pomników w jakie się królewskie przystroiło miasto, nie zabrakło i tutaj Bismarka, odlanego w spiżu.... Ulubiony parawan z kamienną ławą przystroił Diez po bokach dziwnymi potworami o cielsku lwiem a głowach orlich — może na to, aby należycie uwydatnić drapieżność....

Podczas mego pobytu była w Dreźnie „Wystawa miejska“, o której wspomnieć mi tu wypada ze względu na dział jej szkolny.

(C. d. n.). *Emanuel Dworski.*

Z praktyki szkolnej.

Lektura I. księgi Liwiusza.

Według planu powinno się w klasie V. przeczytać dwie księgi Liwiusza, mianowicie 1, 21. lub 22. lub ważne partye z walki patrycyuszów z plebejuszami i to głównie w pierwszem półroczu, gdyż nie powinno się zabierać wielu godzin tak ponętnemu i łatwo czytanemu autorowi, jak Owidyusz, chyba, że wymagają powrócenia do lektury Liwiusza ćwiczenia stylistyczno-gramatyczne. Jeżeli jednak zliczymy rozdziały n. p. 1. i 21. księgi i zestawimy je z liczbą godzin, przeznaczonych na naukę języka łacińskiego, to się przekonamy, że, postępując bez pewnego planu z góry ułożonego, utkniemy w środku lektury, czasem nawet tam, gdziebyśmy sobie tego najmniej życzyli.

I tak 1. i 21. księga (bo o nich naprzód będę mówił) liczą razem 123 rozdziałów, a godzin w pierwszem półroczu możemy w najlepszym razie znaleźć tylko 100, z czego jeszcze 18 godzin trzeba przeznaczyć na gramatykę, więc, tłómacząc 1 rozdział na godzinę, możnaby przeczytać tylko 82 rozdziałów, a nie starczyłoby czasu na przeczytanie 41 rozdz. Byłoby to jeszcze według mego zdania niezłe, gdyby się dało w godzinie przeczytać 1 rozdział, ale sądzę, że, objaśniając autora pod względem językowym i rzeczowym, powtarzając od czasu do czasu pewne partye, stanowiące całość pod względem treści i postępując przy tem metodycznie, potrafi się przeczytać zaledwie pół rozdziału. Trzebaby chyba mieć klasę, umiejącą gramatykę doskonale i ma-

jącą wielki zasób wyrazów — a o taką przecież bardzo trudno. Wobec braku czasu i trudności uczenia radzimy sobie w rozmaity sposób: 1) jedni czytają tylko 1. księgę, 2) drudzy dodają do tego jeszcze kilkanaście rozdziałów z innej księgi i przesuwają lekturę na drugi kurs, zabierając choćby 1 miesiąc Owidyuszowi, 3) inni znowu, chcąc słuchać planu, skracają, bo inaczejby nie wyczerpali materyału. I sądzę, że ci ostatni robią najlepiej, bo z jednej strony nie wchodzą w kolizyę z planem, a z drugiej, podając uczniom n. p. 1. i 21. księgę, umożliwiają im głębsze wniknięcie w sposób pojmowania przez Liwiusza dziejów legendarnych, a nawet poznanie różnicy w sposobie przedstawienia tych wypadków. Czy jednak można wykreślić niektóre partye tak, aby nie psuły całości? Otóż co do pierwszej księgi (bo z nią się naprzód załatwimy) odpowiedź wypada twierdząco. Sam Liwiusz w tem nam pomaga, gdyż, mając do czynienia z legendami, puszczał wodze swej wyobraźni i przyozdabiał dzieje poezyą i retoryką. A dalej sama rzecz jest tego rodzaju, że bez żadnej szkody dla wiedzy uczniów pozwala niektóre zdania i ustępy opuścić, bo są one po największej części epizodami małej wartości rzeczowej i stylistycznej.

Za dużo zabrałoby czasu uzasadnienie poglądów, któremi się kierowałem w opuszczaniu niektórych partyi pierwszej księgi, raczej, opuszczając drogę negatywną, wyjaśnię naprzód, co należy zatrzymać i dla jakich powodów, a dopiero potem zestawię te wszystkie miejsca, które można opuścić.

Znaczenie lektury 1. księgi jest wielkie. Wszak na podstawie pierwszej księgi pozna uczeń najważniejsze urządzenia polityczne i religijne Rzymu z czasów republiki i będzie mógł śledzić powstanie i rozrost terytoryalny Rzymu i uzmysłowić sobie niektóre fakta, słyszane później przy lekturze autorów i przy nauce historyi; wszak w pierwszej księdze jest cały szereg miejsc, rozbudzających i uszlachetniających etyczną stronę duszy ucznia! Te ostatnie mają dla nauczyciela wielką wartość, bo są albo zawarte w jakiemś zdarzeniu, jasno w oczy bijącem, albo skreślone w mowie, zawsze pełnej szczerości i jasności.

Już samo zgłębienie urządzeń społecznych, politycznych i religijnych Rzymian i zlokalizowanie ich, a dalej wskazanie uczniom tego, co piękne, dobre i szlachetne i obrzydzenie tego, co złe — zasługuje na to, aby pierwszą księgę zawsze czytać.

W wyborze miejsc, które zatrzymać należy, niemałą ma wagę także wzgląd formalny, który jednak musi iść w parze ze względami, poprzednio podanymi, chociaż czasem może decydować o zatrzymaniu pewnego ustępu, n. p. dla kogoś nie przedstawia wiele interesu pod względem rzeczowym walka Horacyuszów z Kuryacyuszami, to jednak przyznać mi musi, że ze względu na mistrzowskie przedstawienie tej walki przez Liwiusza czytać ją należy.

Wreszcie ostatnim motywem zatrzymania niektórych ustępów była chęć utrzymania ciągłości treści, jednak ten motyw miał dla mnie tylko wtedy znaczenie, kiedy chodziło o miejsce, odznaczające się jednym z poprzednio podanych względów.

Zestawienie miejsc, które można opuścić:

Praefatio — ze względu na trudności logiczne należy ją pominąć na początku kursu, a z dobrymi uczniami czytać po przeczytaniu pierwszej księgi, zawsze jednak w czasie lektury autora powinien nauczyciel wydobywać z uczniów te myśli, które Liwiusz zawarł w przedmowie.

III. 6. Silvius — 9. Agrippam i od a patre — regnat.

IV. 7. Sunt — datum.

VI. 1. Numitor — 3. Ita.

VII. 4. Herculem — 15. fautor (można tę bajkę przeczytać później w Owidyuszu).

IX. 14. Nec — X. 1. concitabant.

X. 3. Ne — facit.

X. 4. Exercitum — XI. 4. raptarum (wojna ta jest małej wagi).

XII. 2. Hic — sustinebat.

XII. 7. Restitere — 10. evadit.

XIII, 3. Si — vivemus.

XIII. 5. Monumentum — appellarunt.

XIV. 1. Post — XV. 1. Stimulabat (potem trzeba zacząć następne zdanie od słów: Veientes in fines).

XVI. 2. Romana do końca rozdziału.

XVIII. 6. Accitus — 10. descendit.

XXII. 6. Haec — XXIII. 1. Albani.

XXIII. 3. Castra — 6. Albani.

XXIV. 3. Foedera — 9. peregerunt (sposób zawierania przymierza nie ma żadnego dla uczniów znaczenia).

XXVI.

XXVIII. 2. Praecones — 3. exsequerentur.

XXVIII. 5. Nam — iniceretur.

XXVIII. 7. Centuriones — 9. dabis.

XXIX. 2. Quae — 6. est.

XXX. 4. Hac — XXXI. 8. triginta.

XXXII. 6. Legatus — 14. acceperunt.

XXXIV 2. Lucumo — 3. nomen.

XXXIV. 8. Ad — 9. redderet.

XXXVI. 1. Adeoque — XXXVIII. 2. recipio.

XXXIX. 1. Eo tempore — 6. fecisse.

XLI. 1. Tanaquil — 3. sequere.

XLV. 3. Id — 7. fuit.

XLVI. 3. Tulit — XLVII. 6. furiis.

XLVIII. 5. Creditur — 7. sequerentur.

L. i LI.

LII. na początku przekreślić re, deinde, collaudatis — adfecissent.

LIII. 5. Cum — simularet.

LIII. 7. Nam ne — 11. transferatur.

LIV. 2. ipse — fides.

LV. 5. Hoc — 9. exsuperaturam.

LVII. 1. Ardeam — LIX. 8. miserabilior esset.

Następnie dla uzupełnienia można dodać na początku zdania 9. słowa:

„Brutus regis crudelitatem filiorumque eius vim moleste ferens populum in contionen convocavit. Commemorata est ibi superbia... wskutek czego trzeba skreślić słowo: addita.

LIX. 13. Inter — mulieribusque.

Wskutek opuszczenia powyżej podanych miejsc pozostanie nam materyał, który powoli bez obciążenia uczniów można przerobić w 50 godzinach, wliczając w to już podanie najważniejszych wiadomości literackich o Liwiuszu, a nawet przy dobrych uczniach przetłómaczenie i objaśnienie przedmowy.

Resztę godzin t. j. 32 możemy poświęcić lekturze 21. księgi, której dokładny przegląd podam później.

Wincenty Sikora.

Czy zasada zachowania energii obejmuje zjawiska psychiczne?

Na pytanie to wielu psychologów odpowiada wręcz, że nie. Opierają się oni przytem na twierdzeniu tych uczonych, dla których zasada zachowania energii jest wyłącznie fizyczną, to znaczy stosuje się tylko do zjawisk świata materyalnego i którzy wymagają, ażeby w każdym wypadku tak zw. zaginięcia pewnej ilości jednej ze znanych nam w tymże świecie postaci energii wykazano, a przynajmniej ażeby istniała możliwość wykazania, iż jednocześnie pojawiła się tu inna postać energii, ilościowo równoważna tamtej zaginionej. Odnośnie do tej zasady zatem uczeni ci pozostają wyłącznie w świecie zjawisk materyalnych, czyli fizycznych, dostępnych zmysłom; uważają, że te zjawiska stanowią niejako zamknięte koło, które nie może nigdzie być przerwane przez zjawisko niematerialne. Innemi słowy, za niewątpliwe uznają prawo, że energia fizyczna może powstać, lub przemienić się tylko w energię fizyczną.

Otóż powtarzam, że ci psychologowie, którzy godzą się na tak zacieśnione określenie zasady zachowania energii, muszą odrzucać możliwość stosowania jej do zjawisk psychicznych. Albowiem gdyby obejmowała te ostatnie, gdyby i one mogły wejść do wspomnianego koła zjawisk, musieliby przyjąć, że energia duchowa, niewspółmierna z fizyczną, może drogą przemiany wytworzyć się z tej ostatniej, co znów postawiłoby tych psychologów w sprzeczności z powyższem prawem i przez nich także uznawanem za niewątpliwe Odpowiadając tedy w sposób przeczący na zajmujące mnie pytanie, są oni w zupełnej zgodzie z sobą. Istnieją dla nich dwa oddzielne światy zjawisk: psychicznych i fizycznych, czyli duchowych i materyalnych; żaden z tych światów, jak sądzą, nie może być tak zw. „przyczyną“ dla drugiego; w pierwszym rządzi prawo zachowania materyi i energii nie dotyczące według nich drugiego, dla którego nie znaleźli dotychczas i zapewne nigdy nie znajdą prawa analogicznego z tamtem w świecie fizycznym.

Wszak należący do tego odłamu uczonych Höffding naprzykład, znakomity filozof i psycholog wyraźnie powiada, że jeżeli

w ogóle pojęcie przyczynowości jest dla nas trudnem, to trudność ta wzrasta do drugiej potęgi wówczas, gdy prawem przyczynowości usiłujemy połączyć dwa czynniki niewspółmierne, duchowy i materyalny. Niemożność zastosowania do pierwszego z nich zasady zachowania energii każe mu odrzucić hypotezę o ich wzajemnym na siebie wpływie, w tem znaczeniu ażeby zjawisko duchowe mogło spowodować zjawisko fizyczne, lub naodwrót. Przyjmuje natomiast teoryę całkowitej równoległości tych dwóch rodzajów zjawisk, to znaczy teoryę, według której każdemu bez wyjątku zjawisku duchowemu odpowiada równoległe zjawisko fizyczne, względnie fizyologiczno-nerwowe; Höffding jest więc zupełnym parallelistą. Do tej teoryi parallelistycznej powrócę jeszcze niżej.

Istnieje jednak inny także odłam uczonych, którzy twierdzą, że zasada zachowania energii nie koniecznie musi być w powyższy sposób zacieśnioną. Zasada wymaga wprawdzie, mówią, ażeby zawsze na miejsce zaginionej energii pojawiła się inna jakaś jej postać, lecz nie wymaga, ażeby ta ostatnia była bezwarunkowo współmierną z tamtą zaginioną energią. Innemi słowy, mówią, dlaczegożby naprzykład energia fizyczna nie mogła przemienić się w duchową? Argument ich przeciwników, że nie znaleziono dotychczas żadnej wspólnej miary dla zjawisk duchowych i fizycznych, a więc przypuśćmy dla myśli i ruchu mechanicznego, nie wydaje im się wcale dość przekonywującym.

W tym kierunku przemawia n. p. Ostwald, słynny uczony, który w swej filozofii przyrody zajmuje stanowisko monistyczno-energietyczne. Przypuszcza on istnienie energii duchowej, włącza zjawiska psychiczne do wspomnianego wyżej koła, przyjmuje że energia zaliczana do świata materyalnego może przetworzyć się w duchową. Sądzi, że w ustroju prawdopodobnie energia chemiczna przekształca się w duchową, ta zaś po wykonaniu pracy duchowej zamienia się w ciepło. Gdyby można było obliczyć środkowe stany takiego całkowitego bilansu przemian energii w ustroju, to, według Ostwalda, znalazłoby się tu miejsce dla energii duchowej. Tymczasem, jak widzieliśmy wyżej, według parallelisty w nigdzie nieprzerwanem kole, czy szeregu zjawisk materyalnych nie może być miejsca dla zjawiska duchowego w tem znaczeniu, ażeby zamiast jednego wystąpiło drugie. Wi-

dzieliśmy także, że parallelista jest konsekwentny i pozostaje w zgodzie ze swym punktem wyjścia.

Czy jest nim także monista Ostwald? Nie, jak nader trafnie wykazuje Kodisowa[1]). Ostwald, powiada ona, przyjmuje energię duchową tam, gdzie istnieją narządy nerwowe do przenoszenia podrażnień zewnętrznych; na ogół biorąc, ta energia duchowa jest tem samem, co nerwowa, uważana przez niego za jakiś specyalny rodzaj, który uda się może kiedyś sprowadzić do znanych nam rodzajów energii. Następnie jednak Ostwald uważa stany świadomości za działanie, czyli własność tejże samej energii nerwowej, dokładniej mówiąc tego jej rodzaju, który się wytwarza w głównym narządzie ośrodkowym. Co więcej Ostwald przyjmuje nieświadome wrażenia, myśli i czyny, z których dopiero przez połączenie ze świadomością powstają czucia, umysłowanie, wola.

Zupełnie słusznie zatem Kodisowa zarzuca tej monistycznej jakoby teoryi energii duchowej, że jest w sprzeczności sama z sobą, albowiem i dualiści uważają świadomość poniekąd za własność energii nerwowej. Od energietyka monisty wymagałaby ona, ażeby samą świadomość traktował jako energię, a nie jako własność innej energii. Podobnie jak przy energietycznym poglądzie na zjawiska fizyczne, musi ona uważać ciepło za swoisty rodzaj energii, a nie za własność ruchu mechanicznego, owszem za rodzaj, który powstaje właśnie wówczas, gdy zanika ruch, tak też i energię duchową, świadomość, musi ona pojmować jako zastępcę energii nerwowej, jako coś, co z tej ostatniej się przetwarza, a nie jako jej własność.

Ostwald, powiada Kodisowa, rozważając czucie, myślenie i t. p. jako własności, pozostawia je poza obrębem energietycznego łańcucha i przez to tylko może utożsamić energię duchową z nerwową, ale w takim razie jest to stara dualistyczna metoda, a nie monizm energietyczny.

Przekonywamy się tedy, że monista, n. p. Ostwald, odpowiadając twierdząco na zajmujące mnie zagadnienie, a mianowicie, czy zasada zachowania energii obejmuje zjawiska duchowe, popada przez to w sprzeczność ze swem własnem stanowiskiem.

Otóż zapytuję, czy istotnie w obec danego zagadnienia są możliwe tylko owe dwa rozwiązania, które tu podałam, w do-

[1]) Patrz „Przegląd Filozoficzny", Rok VI., Zeszyt I. krytyczną rozprawę Dr. J. Kodisowej o odnośnem dziele Ostwalda.

datku jedno błędne, bo sprzeczne ze swym punktem wyjścia? Czy istnieją tu jedynie dwie takie odpowiedzi, z których jedna wyłącza cały obszar pewnej kategoryi zjawisk z pod prawa, zdającego się pomimo wszystkich zarzutów obejmować jednak świat cały i z których druga podciąga ów obszar zjawisk pod toż prawo, lecz wikła się przytem w sprzeczności i ostatecznie wyraża poniekąd to samo, co tamta, mając być jej przeciwieństwem?

Nie sądzę, a to dlatego, że żadna z tych dwóch odpowiedzi nie jest już dziś właściwą, albowiem obydwie opierają się na takiem sformułowaniu zasady zachowania energii, które w obec nowszych prądów naukowych długo chyba utrzymać się nie da.

Błędne to dziś, jak twierdzę, sformułowanie brzmi mniej więcej w sposób następujący: Istnieje we wszechświecie, przyjętym za układ zamknięty, pewien stały zasób energii, która objawia się nam pod różnemi postaciami: energii mechanicznej, cieplnej, świetlnej i t. d. mogącemi wzajemnie przemieniać się jedna w drugą. Chcąc uciec się do porównania mogłabym nie bez pewnej może słuszności dodać, że olbrzymią jakby skrzynię wypełnioną energią podzielono na mniejsze szufladki, w których niejako umieszczono różne swoiste jej postaci i przyjęto, że suma tych ostatnich pozostaje niezmienioną, pomimo ich wzajemnej przemienności. Przytem jedni twierdzą, że nie ma tu takiej szufladki, w której mieściłaby się energia duchowa, albowiem w owej ogólnej skrzyni zawarte są tylko te rodzaje energii, których objawy są dostępne naszym zmysłom i zachodzą w przestrzeni, a z rodzajów tych żaden nie może przemienić się w energię duchową. Inni znów twierdzą, jak widzieliśmy, przeciwnie, lecz ze słabszą o wiele logiką.

Na zajmującym nas przykładzie widać najwymowniej, co znaczy przystępować do badania pewnej swoistej grupy faktów z gotową już całkowicie określoną zasadą, która inaczej jakoby sformułować się nie da. Wówczas zdarza się, że albo fakty te są niesłusznie wyjęte z pod odnośnej zasady, albo też gwałtem i nielogicznie w nią wtłaczane, byle tylko stało się zadość danemu sformułowaniu.

Otóż między innymi znakomity uczony Mach zwrócił uwagę na to, że często pytania naukowe są fałszywie stawiane i że dlatego nauka albo wcale nie może dać na nie odpowiedzi, albo też nie może dać dobrej. Stosując tę ogólną prawdę do szczegółowego

naszego przypadku, twierdzę że i w zajmującem mnie pytaniu błędne dwie powyższe odpowiedzi wynikają ze złego określenia zasady zachowania energii, które opiera się na fałszywem pojęciu „przemienności“ istoty tej ostatniej, czyli możliwości przeistaczania się jednej jej postaci w drugą.

„Gdzie podziewa się światło, gdy jest zgaszone i nie ma go już w izbie; skąd przybywa ciepło i gdzie się podziewa“? Tak zapytuje dziecko. Takie same dziecinne pytania, powiada Mach, w ustach dojrzałych mężów nauki określają charakter naszego wieku.

Otóż do takich dziecinnych pytań zaliczam również problemat, czy energia n. p. chemiczna może przemienić się, lub nie w energię duchową? Nie istnieje wcale podobny problemat, albowiem według nowszego stanowiska naukowego żadna w ogóle energia nie „przemienia“ się w drugą, żadne zjawisko nie przeistacza się w inne zjawisko. Rzeczy i zjawiska istnieją obok siebie, lub jedno po drugiem. Są one jaknajściślej związane ze sobą, ale to nie znaczy, ażeby wzajemnie przechodziły w siebie. W znanem naprzykład słynnem doświadczeniu Joule'a, na podstawie którego znalazł on mechaniczny równoważnik ciepła, takie dwa zjawiska, jak praca mechaniczna i wytwarzanie się ciepła nie przechodziły jedno w drugie, jak słusznie dowodzi Heinrich w jednej ze swych prac, lecz w danych warunkach były ściśle związane ze sobą. Doświadczenie polegało właśnie na wykryciu współzależności tych dwóch rodzajów zjawisk oraz na ujęciu znalezionego związku w ilościowe wyrażenie. To ostatnie z nowszego punktu widzenia nie oznacza, że tyle a tyle jednostek pracy mechanicznej zamienia się w ciepło, lecz znaczy, że gdy w danych warunkach będzie wykonana pewna ilość jednostek pracy mechanicznej, to jednocześnie wytworzy się odpowiednia ilość jednostek ciepła.

Z nowszego zatem stanowiska naukowego nie można w ogóle mówić, że jeden rodzaj energii przemienia się w drugi, bo to właściwie nie jest zrozumiałe. Zajmując to stanowisko powiadam tylko, że gdy zachodzi pewne zjawisko lub zmiana, to jednocześnie lub następczo zachodzą inne, związane z tamtemi zjawiska i zmiany. Jest jedno, to jest i drugie; zaszła taka, a taka zmiana, to zachodzi lub zajdzie inna także zmiana. One sobie towarzyszą i zależą od siebie w tem znaczeniu, że jedne bez drugich istnieć nie mogą. Ten właśnie ścisły związek pomiędzy zjawiskami

wszechświata wyraża omawiana zasada. Inaczej mówiąc zasada zachowania energii wyraża w gruncie rzeczy współzależność zjawisk i zmian. Takiem powinno być właściwe jej obecnie sformułowanie.

W zastosowaniu do zjawisk psychicznych nowy kierunek nie jest ani dualistycznym, jak dla paralelisty, ani też monistycznym, jak dla energietyka w powyższem znaczeniu. Pierwszy uznaje dwa tylko odrębne światy zjawisk: materyalnych i duchowych, pomiędzy którymi nie może znaleść mostu, drugi spostrzega tylko jeden świat zjawisk, będących objawami jednej w gruncie energii. Tymczasem nowszy kierunek, przyjmując całą różnorodność otaczającego nas świata zjawisk, spostrzega najrozmaitsze istniejące pomiędzy niemi związki i zależności, bada je i opisuje. Ponieważ zaś zasada zachowania energii ma jedynie wyrażać tę współzależność pomiędzy wszystkiemi zjawiskami w przyrodzie, przeto musi stosować się do całej ich spostrzeganej przez nas różnorodności.

Na powyższe tedy pytanie, wyrażone w tytule niniejszego szkicu, należy odpowiedzieć twierdząco. Zjawiska psychiczne są objęte zasadą zachowania energii pod warunkiem, że zasada ta inaczej niż dawniej będzie sformułowana. Pośród najrozmaitszych zjawisk istnieje grupa objawów zwanych psychicznymi, czyli duchowymi, które również są ściśle związane z innemi zjawiskami. Podobnie jak te ostatnie: mechaniczne, chemiczne, fizyologiczne, tak samo zupełnie i zjawiska psychiczne przy danej sumie warunków zachodzą wówczas, gdy jednocześnie przy odpowiedniej sumie warunków zachodzą inne zmiany i zjawiska natury niepsychicznej. W psychologii przejawia się już nowy ów prąd, który każe wynajdywać związki istniejące pomiędzy zjawiskami duchowemi, a innemi, usiłuje opisać je i ująć w wyrażenia. To ma być zadaniem nowoczesnej psychologii, a nie mozolenie się nad sprowadzaniem energii duchowej do nerwowo-fizyologicznej, czyli nad sposobem, w jaki jedna przemienia się w drugą.

Pragnę obecnie rozważyć inne jeszcze strony danego przedmiotu, stanowiące jego uzupełnienie i pogłębienie.

Oto zapytuję, czy wspomniany nowy kierunek, zwany opisowym, nie ma nic wspólnego z tamtymi dawniejszymi, naprzykład z paralelistycznym, nie ma czegoś co pozwoliłoby je nieco pogodzić? Spróbuję to zbadać.

Według dalszego określenia Höffdinga, paralelisty, owe dwa światy, czyli zjawiska duchowe i materyalne, względnie fizyologiczno-nerwowe, to w gruncie objawy jednej i tej samej istoty; psychologia i fizyologia badają jeden i ten sam przedmiot, tylko widziany z dwóch stron, które są jakby wypukłą i wklęsłą stroną tego samego łuku. Jest to, mówi on, ta sama jakby treść wypowiedziana w dwóch językach, których nie możemy sprowadzić do jednego wspólnego, pierwotnego. Całkowita, jak on przyjmuje, równoległość i proporcyonalność pomiędzy fizyologicznemi czynnościami mózgu, a funkcyami duchowemi zmusza go do wniosku, że w gruncie mamy tu do czynienia z identycznością zjawisk. Ta właśnie przyjęta przez niego hypoteza identyczności uważa oba wspomniane szeregi zjawisk, biegnące jak najściślej równolegle do siebie, za doświadczalnie dane nam objawy jednej i tej samej istoty.

Czy więc, powtarzam, pomiędzy tym dawniejszym, tak dobrze znanym kierunkiem naukowo-filozoficznym, a nowszym opisowym, mniej znanym, rzeczywiście istnieje nieprzebyty przedział? Nie sądzę. W ogóle zdaje mi się, że pomiędzy rozmaitymi kierunkami w nauce — o ile oczywiście miały lub mają w niej pewne prawo obywatelstwa — zwłaszcza zaś tymi, które obejmują bardzo szeroki widnokrąg i wkraczają w dziedzinę filozofii, teoryi poznania, nie może wcale istnieć przepaść, albowiem często jeden wypływa z drugiego, a w każdym mieści się małe przynajmniej jądro prawdy.

Z nowszego stanowiska muszę z teoryi identyczności, według powyższego pojętej jako rozszerzenie nauki o paralelizmie, odrzucić twierdzenie, że zjawiska duchowe i cielesne są objawami jednej i tej samej „istoty“, dla tego, że to jest niezgodne z temże stanowiskiem, które o żadnej istocie zjawisk, jako wcale nieistniejącej poza zjawiskami, nie chce nic wiedzieć. Lecz owo niewątpliwe jądro prawdy w nauce o paralelizmie, to jest twierdzenie o ścisłej współzależności zjawisk duchowych i materyalnych, mogę bardzo dobrze pogodzić z kierunkiem i metodą opisową, albowiem i one głoszą taką samą współzależność, tylko że usiłują ją jedynie zbadać, opisać i o ile można ująć w wyrażenia, gdy tymczasem tamta teorya czepia się jeszcze samej istoty zjawisk, istniejącej jakoby poza temi ostatniemi.

Paralelistom w rodzaju Höffdinga, to jest tym, którzy usiłują stać na gruncie empirycznym, powinnoby właściwie wystar-

czyć takie tylko sformułowanie ich nauki, które wyraża faktycznie daną nam współzależność zjawisk duchowych i cielesnych. Jeżeli one nam są dane jako dwojaka, różna treść, to dlaczego mamy mówić tutaj o jednej tylko treści, wyrażonej w dwóch niby językach?

Zresztą paralelistom takim nie śniło się może nawet, ażeby jedna z najgłówniejszych według nich trudności w sprowadzeniu obu treści do jednej, to jest ażeby owa niemożliwość zastosowania do obydwóch zasady zachowania energii mogła być usuniętą. Ponieważ przyjęli, że różne specyalne postaci energii są tylko objawami jednej jakiejś energii bezjakościowej, przeto ta ostatnia mogłaby przez nich być uważaną za „istotę“ zarówno zjawisk duchowych, jak materyalnych, gdyby obadwa te rodzaje zjawisk podciągnęli pod zasadę zachowania energii. Wierząc jednak w to, że energie swoiste przemieniają się jedna w drugą, oraz w to, że energia fizyczna, czyli materyalna może przemienić się tylko w fizyczną, a nigdy w psychiczną, nie mogli tem samem sprowadzić obu szeregów zjawisk do czegoś jednolitego, względnie do energii bezjakościowej, czyli nie mogli znaleść owego tak upragnionego mostu pomiędzy duchem a ciałem, owej istoty dla obydwóch.

Inne natomiast, nowe sformułowanie zasady zachowania energii pozwala to uczynić, przerzuca więc ten most nad przepaścią oddzielającą jakoby zjawiska duchowe od cielesnych, tylko, że nie jest nim jakaś wymyślona istota, lecz faktycznie dana nam wzajemna, ścisła współzależność wszystkich bez wyjątku zjawisk, którą zresztą uznają także i paraleliści, zgodni pod tym względem, jak starałam się właśnie wykazać, ze zwolennikami nowego kierunku opisowego.

Nowe te prądy, sięgając głęboko w poglądy nasze na stosunek psychy i ciała, z konieczności będą musiały usunąć inne jeszcze różnice, stawiane niby mur nieprzebyty pomiędzy te dwa szeregi zjawisk. Na jedną z takich różnic chcę tu jeszcze zwrócić uwagę.

Oto na przykład wspomniany już kilkakrotnie Höffding, a przypuszczam, że wraz z nim wielu filozofów, uważa jedynie świat materyalny za całość, w której na mocy prawa zachowania materyi i energii możemy wyśledzić dzieje przemiany każdego oddzielnego ogniwa. Przeciwieństwo zaś do tej całości

świata cielesnego upatruje on w urywkowym świecie duchowym, gdzie pojedyńcze elementy psychiczne powstają i zanikają bez możności wykazania z naszej strony, że przy tem odpowiednio zostały zużyte, lub że wytworzyły się inne, równoważne tamtym elementy psychiczne. To właśnie odbiera mu nadzieję znalezienia w świecie duchowym prawa analogicznego do zasady zachowania energii w świecie fizycznym. Samo już pojęcie bytu duchowego stanowi dla niego powód do zupełnego odróżnienia tych dwóch światów. Wszak świat duchowy, powiada, polega na pamięci i syntezie, przypuszcza indywidualność, nie posiada cechy ciągłości w tem znaczeniu, ażeby oddzielne jego pierwiastki, wrażenia, myśli, uczucia mogły istnieć poza daną indywidualną świadomością, mogły utworzyć inny jaki związek, podobnie jak atomy materyalne. Pojmuje on jasno, że czynności, czyli zjawiska duchowe, odpowiadają z j a w i s k o m cielesnym, a nie takimże pierwiastkom; rozumie dobrze, że gdy dany układ cielesny rozpada się, wówczas i zachodzące w nim zjawiska duchowe są niemożliwe.

Na czemże więc, zapytuję, opiera się owa tak niby zasadnicza różnica pomiędzy światem zjawisk cielesnych a duchowych, uprawniająca jakoby do uważania pierwszego za całość, za nierozerwalny szereg zawsze istniejący, w przeciwieństwie do drugiego, który jest urywkowym, istniejącym o tyle tylko, o ile dany układ materyalny pozostaje nienaruszonym? Właśnie twierdzę, że różnica ta wydaje mi się urojoną. Zjawiska cielesne, czyli fizyczne powstają i giną zupełnie tak samo, jak duchowe; pierwsze, podobnie jak drugie nie mogą ostać się, gdy dany układ materyalny, a więc dana suma warunków przestaje istnieć.

Rzecz oczywista, że osią błędnego tutaj rozumowania jest to, iż zasadę zachowania energii, postawioną obok prawa zachowania materyi, pojęto prawie zupełnie tak samo, jak toż prawo. Materya się zachowuje, powiedziano sobie, czyli nigdy nie ginie; to samo ma się dziać z energią, która ginąc w jednym wypadku, zachowuje się w drugim. Lecz w tem ostatniem twierdzeniu często tkwiło wyraźnie pojmowanie energii nieledwie jako jakiejś substancyi umiejscowionej, czyli znajdującej się w samych przedmiotach cielesnych. Tak substancyalnie poniekąd pojętej energii, która ginąc musi jednak być zachowaną, nie można było, rzecz naturalna, stosować do bytów duchowych dlatego właśnie, że

one są „duchowymi“, że giną wprawdzie, lecz się nie zachowują pod inną postacią. Ponieważ tedy byty duchowe się nie zachowują, wywnioskowano z tego, że zasada zachowania energii nie może do nich być stosowaną.

Czytelnik spostrzega zapewne, jakie zamięszanie pojęć może powstać w obec usiłowań zastosowania zasady zachowania energii w jej starem sformułowaniu do zjawisk psychicznych. Ci którzy odrzucają możność takiego zastosowania, jak n. p. Höffding, uwikłali się przy tem w wielkie trudności, albowiem raz zdają się zestawiać zjawiska psychiczne ze zjawiskami fizycznymi, a to tylko jest dozwolone, innym znów razem zdają się zestawiać tamte z materyalnym podścieliskiem zarówno jednych, jak drugich objawów. Na mocy ostatniego, niedozwolonego zestawienia wprowadza się różnicę pomiędzy dwa szeregi zjawisk wcale nie istniejącą, bynajmniej nie potwierdzaną przez doświadczenie i wysoce sztuczną.

Zamięszaniu temu, sztuczności i sprzecznościom kładzie kres inne, nowe określenie omawianej zasady, wyrażające jedynie współzależność zjawisk i zmian we wszechświecie. Wyrazy „zaginiona“ i „zachowana“ energia, o ile utrzymają się, muszą mieć inne, niż dawniej znaczenie. A mianowicie, jeżeli pewien układ materyalny, czyli dana suma warunków zmienia się, albo rozpada i w odnośnych zjawiskach następuje zmiana, lub przestają istnieć, to jednocześnie w innym układzie materyalnym i związanych z nim zjawiskach musi także nastąpić zmiana współzależna z tamtą. Nic się tu przytem nie przemienia jedno w drugie, nic się również nie utaja, czyli chowa, zachowuje się jedynie ścisła zależność i związek jednych zjawisk i zmian z drugiemi. Tak pojęta zasada może, a nawet musi być stosowaną do wszystkich zjawisk w przyrodzie, a więc zarówno do psychicznych, jak fizycznych. Taki sposób określenia usuwa odnośne pomięszanie pojęć, wprowadza jasny i jednolity pogląd na wszystkie zjawiska, pozwala usunąć nieistniejące pomiędzy niemi różnice.

R. Nusbaumowa.

OCENY I SPRAWOZDANIA.

DR. TADEUSZ WIŚNIOWSKI. WIADOMOŚCI Z MINERALOGII DLA KLAS NIŻSZYCH. Lwów 1903.

W drugim kursie ubiegłego roku szkolnego uczyłem mineralogii w trzech oddziałach klasy trzeciej (gimnazyum w Rzeszowie) z nowego podręcznika mineralogii Dr. Wiśniowskiego i z tej też przyczyny chciałbym podzielić się z doświadczeniem, jakiego nabrałem. Chociaż przed dwoma miesiącami okazała się już recenzya omawianego podręcznika pióra prof. Wajgla, przecież zabieram głos w tej sprawie, a to tem więcej, że doszedłem do wyników odmiennych.

Co do układu różni się podręcznik Dr. Wiśniowskiego tem bardzo wybitnie, że autor, nie zwracając uwagi na systematykę, ugrupował minerały przeważnie wedle pożytku, jaki przynoszą, a więc wedle ich praktycznego znaczenia. Wprawdzie na pierwszy rzut oka wyda się ta innowacya każdemu przyrodnikowi bardzo niepożądaną, jednakowoż w podręczniku nie razi ona wcale, zwłaszcza że mamy szereg opowiadań, które łączą się ze sobą w sposób wcale naturalny. I tak n. p. fluoryt opisano po kwarcu, oddziela jednakowoż te minerały ustęp o fabrykacyi szkła; przejście z opowiadania o matowaniu szkła do kwasu fluorowodowego, a stąd do fluorytu jest zupełnie naturalne. W podobny sposób w ustępie „o porcelance, rozmaitych glinach i o glebie“ omówiono trzy różne minerały t. j. kaolin, apatyt i boksyt, z kaolinu jednakowoż przechodzi autor do iłów i glin, z nich do gleby, tutaj jest mowa o nawozach, a więc i o apatycie, jako o minerale, który ich dostarcza. Ponieważ iły i gliny zawierają pierwiastek glin, dlatego też w zupełnie naturalny sposób mówi autor o tem, że metalu tego nie otrzymuje się z gliny, lecz z boksytu. Z rozdziałem poprzednim łączy się ten ustęp wcale łatwo, ponieważ poprzednio była mowa o skaleniu i o skałach, które go zawierają, a wtedy zauważono też, że skaleń rozkładając się przechodzi w kaolin.

Nie uwzględnienie systematyki na tym stopniu nauki jest zresztą zupełnie zgodne z zapatrywaniem autorów instrukcyi, w której czytamy, że celem nauki mineralogii w klasie trzeciej jest poznanie pewnej, niewielkiej zresztą, ilości minerałów (24—30) „wobei die Rücksicht auf das System ganz nebensächlich ist“. Jestem wprawdzie daleki od przekonania, że pod względem dydaktycznym są instrukcye ministeryalne najwyższą instancyą, jednakowoż zgodnie z autorami instrukcyi sądziłbym, że na niższym stopniu nauki powinno nam raczej zależeć na przystępnem i zajmującem przedstawieniu najważniejszych reprezentantów świata mineralnego, niż na umiejętnej systematyce, a to tem więcej, że cechy łatwo dostrzegalne każą jednoczyć w jedno wyższe zbiorowe pojęcie minerały należące pod względem systematy-

cznym do różnych gromad. W łatwości nauczenia systematyki istnieje znaczna różnica między mineralogią a botaniką i zoologią. Widząc okazy wypchane lub ryciny n. p. tygrysa lub lwa z łatwością dojdzie uczeń do przekonania, że te zwierzęta są pokrewne sobie, a więc ugrupuje je obok siebie, tymczasem raczej zaliczyłby on n. p. kassyteryt, hematyt i magnetyt ze względu na połysk i ciężar do tego samego działu co piryt i galenit, niż żeby je połączył z kwarcem, opalem i korundem; podobnie łatwiej połączy topaz lub szmaragd z rubinem niż z ortoklazem lub łyszczykiem. Skład chemiczny jest rzeczą pamięciową, drogą obserwacyi może uczeń skonstatować jedynie obecność ciężkich metali, zwłaszcza że demonstrować można kilka tylko reakcyi chemicznych, a do zrozumienia i przyswojenia sobie naukowej systematyki minerałów koniecznie potrzebną jest dokładna znajomość składu chemicznego. Nie wystarczy więc, jeżeli uczeń wie, że n. p. smitsonit i sfaleryt są rudami cynku, lecz musi koniecznie zapamiętać jeszcze, że sfaleryt jest siarczkiem, a smitsonit węglanem cynku. Jak z tego widzimy, do nauczenia się systematyki minerałów potrzebną jest znajomość większej ilości pamięciowych szczegółów, a i wtedy nawet bardzo często skonstatować można, że sama znajomość systematyki jest więcej pamięciową niż zrozumianą. Wobec tych trudności będzie zapewne lepiej zrezygnować z właściwej systematyki, a zebrać poznawane minerały w grupy wedle cech łatwo dostępnych dla 13 letniego chłopca, omówić więc razem minerały mające piękną barwę i połysk (drogie kamienie), mające połysk metaliczny i znaczniejszy ciężar (rudy metali) etc., czyli postąpić tą drogą, co autor omawianej książeczki. Tego rodzaju podział jest wprawdzie nader prymitywnym i sztucznym, o ile traktujemy rzecz ze stanowiska naukowego, ale zupełnie naturalnym, jeżeli uwzględniamy nierozwinięty jeszcze należycie umysł uczniów i założenie, że nauka historyi naturalnej w klasach niższych ma być jak najwięcej poglądową. Przy takiem traktowaniu przedmiotu można uzyskać więcej czasu na pogłębienie właściwej treści nauki i można mówić wiele o praktycznem zastosowaniu minerałów, a więc podać liczne szczegóły z technologii, co też w podręczniku znajdujemy. Musimy uważać to za nader dodatnią stronę, ponieważ pod względem praktycznych wiadomości daje szkoła średnia swym wychowankom stanowczo za mało, niż dawać powinna.

Opis najważniejszych skał znajdujemy w książeczce nie na końcu podręcznika jako całość dla siebie, lecz w ciągu opisywania minerałów. Postępowanie to jest zupełnie naturalne, ponieważ w ciągu nauki o minerałach musi być mowa i o skałach także, wśród których się one znajdują. W podręcznikach, gdzie skały umieszczono na końcu, znajduje uczeń w ciągu opisu minerałów nazwy skał nieokreślone jeszcze, czyta n. p. że minerał znajduje się w granicie, gnajsie, chociaż terminów tych nie objaśniono wcale. Będzie wprawdzie rzeczą nauczyciela wytłómaczyć te nazwy, jednakowoż jak łatwo o to, że uczeń nie zapamięta szczegółów objaśnionych w klasie i że nie mając ich w podręczniku nie przypomni też sobie ich i w domu przygoto-

wując się do lekcyi; taż sama trudność jest także wtedy, gdy uczeń nie jest na lekcyi szkolnej. Zresztą zgodzi się zapewne każdy na zapatrywanie, że materyał objęty podręcznikiem powinien być ułożony w ten sposób i w tym porządku, w jakim przeprowadza lekcyę nauczyciel postępujący metodycznie, a nadto, że nie powinien znajdować się w nim żaden termin nie objaśniony poprzednio. W zakresie, o którym mówimy, da się to osiągnąć przez połączenie nauki o skałach z nauką o minerałach, co też znajdujemy w podręczniku.

Opisy minerałów są krótkie, miejsca znajdowania jak najtreściwiej podane, wskutek czego odpada balast pamięciowy, natomiast w niejednem miejscu znajduje uczeń wskazówki, dlaczego pewne własności są takie, a nie inne (n. p. przy ciężarze właściwym rud zwraca autor uwagę, że ciężar właściwy jest znacznym, ponieważ minerał zawiera jako składnik pewien ciężki metal). Te wszystkie szczegóły, na pozór bardzo drobne, składają się na to, że nauka mineralogii, która bardzo często uchodzi za pamięciową, nie obarcza silnie pamięci, lecz pobudza zmysł kombinowania, każąc łączyć oderwane na pozór szczegóły.

W ciągu opowiadań o minerałach, nie mamy bowiem w podręczniku opisów, lecz szereg opowiadań, znajduje się wiele danych z geologii n. p. o tworzeniu się skał osadowych, o powstawaniu gleby, o tworzeniu się skał z organizmów, a to wszystko ożywia naukę bardzo, jak nieraz mogłem się przekonać. Nadto mamy bardzo wiele opowiadań z technologii pewnych minerałów, które są ilustrowane wcale udatnemi rycinami, przeważnie fotografiami. Autor nie szczędził zabiegów na zebranie tych fotografii, podnieść należy, że postarał się o zdjęcia z naszych fabryk i zakładów przemysłowych, znajdujemy więc, „wnętrze huty szkła w Tarnowie“, „warsztat w szkole garncarskiej w Kołomyi“, „wysoki piec w Ostrowcu“, „tężnię w Ciechocinku“, „wapiennik w Węgierce pod Przemyślem“ i inne.

Jak z jednej strony pożyteczne dla uczniów są dane z technologii minerałów, tak z drugiej strony należałoby zaznajomić ucznia w ogólnym zarysie z wydobywaniem minerałów, a więc z tem, na czem polega praca górnika. Podręcznik omawia tę rzecz bardzo przystępnie, a przytem dosyć wyczerpująco, uczeń dowiaduje się więc, w jaki sposób znajdują się w ziemi minerały, w jaki sposób powstały (n. p. osobny ustęp o znajdowaniu się metali i ich kruszców, o tworzeniu się pokładów soli, gipsu etc.), a nadto w jaki sposób wydobywa je górnik z łona ziemi. Wszystko to objaśniają ryciny przedstawiające n. p. wnętrze jednej z komór we Wieliczce podczas pracy górniczej, kopalnię nafty w Schodnicy. Dokładnie zaznajamia autor z urządzeniem szybów w ustępie p. t. „o kopalniach węgla kamiennego i jego dobywaniu“, daje w nim opis szybu i urządzeń mających na celu ochronę życia robotników, a nadto wskazuje na niebezpieczeństwa, jakie grożą górnikowi pracującemu głęboko pod powierzchnią ziemi. Objaśniają ten ustęp cztery fotografie zdjęte z naszych kopalń węgla przeważnie ze Sierszy, a nadto osobna wielka tablica

na końcu podręcznika, przedstawiająca idealny przekrój przez kopalnię węgla.

Tak wygląda nowy podręcznik Dr. Wiśniowskiego. Na końcu znajdujemy systematyczny przegląd opisanych kamieni, przy pomocy którego można zwrócić uwagę uczniów, na czem polega naukowa systematyka minerałów i które z poznanych minerałów należą do grup zwykle wydzielanych. W ten sposób reasumując całość, można przecież nauczyć systematyki, prawdopodobnie tylko zdolniejszych i więcej chętnych, chociaż pominięto ją w samym toku nauki ze względu na trudności dydaktyczne, jakie przedstawia.

Dodatek do podręcznika tworzą wskazówki dla zbierających skały i wykaz minerałów znajdujących się w Galicyi. Pierwsza część dodatku jest bardzo wskazaną, ponieważ doświadczenie uczy, że chłopcy zbierają chętnie minerały i skały; tak samo więc, jak daje się wskazówki co do zbierania roślin i owadów, tak też nie należy ich skąpić co do minerałów i skał. Z przyjemnością mogłem się przekonać, że prawie każdy uczeń przeczytał ten ustęp przed ukończeniem nauki mineralogii z własnej ciekawości, nawet bez zachęty z mej strony. Wykaz minerałów znajdujących się w Galicyi nie może być wprawdzie przedmiotem nauki szkolnej, czego zresztą autor wcale nie miał na myśli, jednakowoż może mieć swą wartość, jako rzecz pomocnicza dla tych uczniów, których więcej interesuje mineralogia i którzy urządzają zbiorki minerałów. Chociaż spis ten zawiera minerały nie omówione w podręczniku, jednakowoż te nowe są objaśnione i w krótkości określone.

Z omówionego podręcznika uczyłem, jak zaznaczyłem już, w trzech klasach i to przepełnionych, z których dwie składały się przeważnie z uczniów mało uzdolnionych i skłonnych do pamięciowej nauki. Mimo tego przekonać się mogłem bardzo wyraźnie, że uczniowie uczyli się chętnie, ogólne zaciekawienie w partyach treści geologicznej i technologicznej udzielało się całemu przedmiotowi. Małe rozmiary książeczki (74 stron, z czego 12 przypada na ryciny, a nie ma wcale partyi drukowanych drobnym drukiem) sprawiają, że nawet przy tak małej ilości godzin, jaka wypada na naukę mineralogii, można całość swobodnie wykończyć. *Dr. Wilhelm Friedberg.*

DR. H. PUDOR. DIE NEUE ERZIEHUNG. ESSAYS ÜBER DIE ERZIEHUNG ZUR KUNST UND ZUM LEBEN. Leipzig 1902. Str. 339.

W usiłowaniach dążących do zadosyć uczynienia wymogom czasu w wychowaniu dadzą się odróżnić głównie dwa kierunki, jeden mający na oku praktyczny cel tegoż, drugi zaś idealny. Wybór środków prowadzących do tego celu jest trudny zarówno dla jednego jak dla drugiego, gdyż wiąże się z tem mnóstwo nierozwiązanych dawniej lub nowo nasuwających się problemów. Jeden cel bez drugiego istnieć nie może. Połączenie jednego z drugim dopiero może odpowiedzieć wymaganiom, jakie możemy stawić co do wychowania. „Man sagt

mit Recht — mówi Goethe do Eckermanna 20. kwietnia 1825 — dass die gemeinsame Ausbildung menschlicher Kräfte zu wünschen und auch das Vorzüglichste sei. Der Mensch aber ist dazu nicht geboren, jeder muss sich eigentlich als ein besonderes Wesen bilden aber den Begriff zu erlangen suchen, was alle zusammen sind". Celem wykształcenia więc jest rozwinięcie wszelkich zdolności jakiemi rozporządza jednostka, aby je doprowadzić do twórczości na korzyść całości czyli raczej ogółu. Praca ogółu jako taka, sama w sobie rozpatrywana, odbywa się nieświadomie, jednostka tylko, o ile uczestniczy w tej pracy, działa z świadomością celu, do którego naród czy ludzkość dąży. Świadomość tego celu jest wynikiem li tylko wykształcenia, którego nigdy nie można uważać za czynność ograniczoną ani co do czasu ani co do objętości. Wykształcenie, czy to kładące nacisk główny na umiejętności filologiczno-historyczne czy też matematyczno-przyrodnicze jest jednostronne a jednostronne wykształcenie jest contradictio in adjecto. Że takim był i jest cel całego wychowania wskazuje na to cały szereg myślicieli, jacy w tej sprawie tylko głos zabierali, od humanistów począwszy, którzy humanitas czyli harmonijny rozwój intelektualny i etyczny człowieka stawiają jako cel wychowania aż do indywidualistów jak Fichte, który cel wykształcenia upatruje w oswobodzeniu się od tego wszystkiego, co nie stanowi naszej istoty.

Rozwój tej idei wychowania przedstawia autor nawiązując swe przedstawienie do czterech pedagogów, których nazwiska oznaczają zwroty w dziejach wychowania. Są nimi Montaigne, Pestalozzi, Comenius, wreszcie Nietzsche — Feuerbach – Lagarde i dzieło Rembrandt als Erzieher. Przegląd myśli rzuconych przez nich wskazuje na pewną wspólność poglądów na istotę wychowania, wszystkich czasów. Nacisk, jaki kładzie Montaigne na samodzielny rozwój wszystkich umysłowych zdolności, znajdujemy również u całego szeregu późniejszych reformatorów wychowania jak u Ratichiusa, Comeniusa, Lockego, Pestalozziego, Rousseau'a. Przeciw zaśniedziałemu szlendryanowi w wychowaniu, które wybujało pod względem intelektualnym z uszczerbkiem wszystkich innych zdolności, zwróciło się dzieło Rembrandt als Erzieher w r. 1889. Znaczenie tego dzieła, które znalazło zasłużony rozgłos nie tylko w obrębie granic Niemiec, polega nie tyle na nowości poglądów ile raczej na dobitnem podniesieniu znaczenia wychowania organicznego i narodowego jako jedynego celu szkoły. Niezawodnie pozostaje ono w ścisłym związku z indywidualistyczną filozofią Nietzschego, nacisk jaki kładzie nie tylko na wykształcenie pamięci mechaniczne, nacisk na samodzielną pracę w przeciwieństwie do kramu martwych reguł i formuł, które zabijają indywidualność, nienawiść ku specyalistom, wskazuje na pewne pokrewieństwo z Nietzschem, choć żądanie narodowego wychowania głosił już poprzednio Paweł de Lagarde. Zasady te odnoszą się nie tylko do głównego celu w wychowaniu lecz także do praktycznego jego przeprowadzenia. „Nasze szkoły — mówi autor str. 33 — nie są niczem innem

jak więzieniami. Niejeden doznaje — mimo ich wyglądu i urządzenia — szczęścia, że znajduje tu wiele duchowych podniet. Większa część jednak uczniów zna tylko dwie szczęśliwe chwile w życiu szkolnem: jedną, kiedy wstępuje do budynku aby otrzymać mundurek — drugą, gdy wychodzi, otrzymawszy świadectwo dojrzałości i zrzuca mundurek". Co przeciw temu robić, tu jasno i dobitnie stawia swe żądania autor. Kiedy państwo objęło pieczę nad wychowaniem w swe ręce, winno się też starać, by umysł dziecka w szkole był uszlachetniany nie przygniatany, a do tego trzeba niezbędnie liczenia się z potrzebami indywidualnemi umysłu ludzkiego, trzeba indywidualizowania a nie szablonizowania, trzeba kształcenia równomiernego wszystkich sił umysłowych a nie rozumu tylko. Rezultat dzisiejszego wychowania szkolnego jest nader zasmucający, dwanaście lat przepędzonych w szkole na to, by później wszystkie te wiadomości nabyte z trudem w ciągu tych lat odrzucić, jakby ich wcale nie było. Zapał i chęć do nauki jakie dziecko wnosi do szkoły znikają z każdym rokiem a czem wyżej tem gorzej, gdyż ich miejsce zajmują mędrkowatość, arogancya lub też apatya. To dotyczy ogółu nie wyjątków. Przyczynę tego objawu upatruje w braku ciepła wskutek biurokratycznego pojmowania obowiązków przez nauczyciela, który uczy nie dla tego, że chce, lecz dla tego, bo musi. By temu zapobiedz, ucieka się autor do radykalnego środka żądając, czego zresztą już Pestalozzi żądał, by wychowanie było rzeczą nie państwa lecz prywatną. Wtedy nauka jest dopiero skuteczną, gdy człowiek uczy się tego, co jest w stanie obudzić jego zapał, entuzyazm. Bez niego wszelka nauka nie przyda się na nic a stanie się tylko sztuczną tresurą. Człowiekowi bowiem wrodzone jest dążenie do wolności. Wychowanie nie ma tej wolnej woli w człowieku zabijać sztucznie lecz tylko dostarczać podniet. Wychowanie winno być samowychowaniem, ma ono uszlachetnić, oczyścić serce. Ma ono wskazywać tylko drogę, jaka prowadzi do rzeczy wzniosłych i szlachetnych a trud dochodzenia do nich zostawić uczniowi. Tu przykład działa więcej niż suche słowo wypowiedziane bez głębszego przekonania. Czem uczeń starszy, tem większą swobodę mu się zostawić powinno. By zaś to doprowadzić mogło do pożądanego celu, muszą te zdolności o ile możności wszystkie, które w zarodku spoczywają w człowieku, harmonijnie być rozwinięte. Jak wedle fizyologii organy, które nie są używane, obumierają tak podobnie siły umysłowe. Dotychczasowe wychowanie kładło nacisk na wykształcenie sił umysłowych recepcyjnych i reprodukujących z zupełnem zaniedbaniem lub raczej lekceważeniem zdolności twórczych w człowieku. Wykształcenie więc jakie szkoła daje nie jest niem we właściwem tego słowa znaczeniu — gdyż jest jednostronne. Jako takie jest ono zarówno dla jednostki samej jak dla społeczeństwa zgubne, prowadząc do przeceniania zbytecznego swych sił a zupełnie nieuzasadnionego pomiatania wszystkiem tem, co się nie zgadza z błędnemi często zapatrywaniami naszemi. Jednostronne wychowanie zabija nie tylko umysł lecz także ciało. W interesie zdrowia również leży rozmaitość pracy, ciągła w niej

zmiana. Czem większe zajęcie budzi praca tem jest korzystniejszą dla zdrowia, rozmaitość pracy jest korzystną, bo zatrudnia po kolei wszystkie organy, potrzebujące ruchu i pracy. Chorobą naszego czasu jest właśnie jednostronność, która również na zdrowie fizyczne wpływa nader ujemnie. Kto zajmuje się wielostronnie, zdziała i jakościowo i ilościowo więcej od jednostronnego. Jednostronna praca nuży, a praca podejmowana w stanie zmęczenia nuży podwójnie — więc jednostronna praca bardziej niż urozmaicona. Spoczynek po pracy jest niezbędny gdyż daje nowe siły. Alkohol, tytoń, ostre potrawy, sztuczne światło skracają nam życie. Spoczynek jest prawem natury, którego przekroczenie mści się odbierając ochotę do dalszej pracy.

Cały rozdział poświęca autor kwestyi wychowania kobiecego, które chciałby zrównać z męskiem, gdyż wtedy dopiero stanie się ludzkiem. Sądzi on, że kobieta jak była tak jest niewolnicą męża. Nie wspomina jednak nic o tem, że rzeczywistość temu kłam zadaje, że wychowanie kobiece weszło na fałszywe tory, że wskutek tego przeciwniczkami największymi jego są same kobiety.

Cały szereg ustępów poświęca autor sposobom rozszerzenia zakresu wychowania. Zwraca uwagę na zaniedbanie, jakiego doznaje rozwój ciała. Może temu zaradzić nauka gimnastyki, o ile nie ogranicza się na zamknięte lokale i ćwiczenia w karności, jakoteż gry i zabawy. Ćwiczenia te fizyczne są w stanie oddziaływać nie tylko na ciało lecz także na ducha. Zbawiennego wpływu wprowadzenia tych zabaw i ćwiczeń oczekiwać można dopiero wtedy, gdy staną się one faktycznie zwyczajem całego narodu. — Słusznie zwraca autor uwagę na znaczenie nauki ogrodnictwa wskazując na wzór dany w Austryi. Przynosi ono nader wiele korzyści, gdyż uczniowie poznają botanikę żywą, poznają gospodarstwo wiejskie, dalej wartość leczniczą ziół i roślin, pośrednio oddziaływa ono nader silnie na inne gałęzie nauk dostarczając im obfitego materyału obserwacyjnego jak na zoologię, geometryę, rysunki. Nie należy również lekceważyć moralnego oddziaływania ogrodnictwa, gdyż przynosząc rozrywkę kształci zarazem zmysł porządku, zmysł piękna, naprowadza do badania praw przyrody. Jest ono środkiem wychowania, który kształci i podnieca najbardziej siłę twórczą ucznia. Cóż dopiero mówić o znaczeniu ogrodnictwa dla hygieny, gdyż wpływa zbawiennie i równomiernie tak na ciało jak na duszę, w czem przewyższa wszystkie inne ćwiczenia fizyczne, które niejednokrotnie zapominają o tem, że człowiek składa się z ciała i duszy a nie z ciała ludzkiego i duszy ludzkiej. Dla dziewcząt zastąpić może ogrodnictwo gimnastykę. Za przykładem Skandynawii wprowadzono naukę ogrodnictwa już w wielu szkołach niemieckich. W Austryi szczególnie w Styryi doznaje ogrodnictwo szczególnej opieki. Bliższych szczegółów dowiedzieć się można w B. Cronberger: Die Blumenpflege in Schule und Haus; G. Partheil u. W. Probst: Die neuen Bahnen des naturkundlichen Unterrichts; Cronberger: Die Gartenarbeit in Erziehungsanstalten in ihrer erziehlichen und sozialen Bedeutung i t. p.

Do środków, które przyczyniają się do wykształcenia człowieka należy i praca ręczna. I tu stara się wychowanie poprzeć to, co człowiekowi jest wrodzone, popęd do tworzenia. Fröbel i Pestalozzi wskazywali na jego znaczenie; obecnie wzrasta ono nie tylko w krajach skandynawskich. W roku 1900 otworzono w Forchhammersvej w Kopenhadze szkołę duńskiego towarzystwa, która się obchodzi zupełnie bez książek, w stolarskim warsztacie. Podobna szkoła jest 2 ga w Värmland w Szwecyi.

Jazdę na kole uważa autor również za nader zbawienną w wychowaniu gdyż kształci ona świadomość celu i odwagę pomijając już hygieniczne jej znaczenie. Jazda na kole jest wychowaniem równie jak i inne sporty gdyż uczy używać fizycznych zdolności w pewnym wytkniętym celu.

Autor wskazuje na znaczenie muzyki w dzisiejszem życiu umysłowem, więc uważa tylko za kwestyę czasu, kiedy muzyka stanie się przedmiotem nauki szkolnej — jest bowiem najlepszym środkiem wychowawczym. Śpiew wywiera nader ważny etyczny wpływ a nawet hygieniczny na płuca, zmuszając do regularnego oddechu; etyczny, bo oswobadza człowieka od ciężaru przygniatających go uczuć, sprowadzając je do psychicznej równowagi. Jak śpiew jest pierwszym objawem artystycznej twórczości tak jest pierwszym utworem artystycznym, który choćby w pieśni piastunki dostaje się do świadomości człowieka.

Nader obszerny rozdział poświęca autor wychowaniu odnośnie do sztuki. Gdy w r. 1880 okazało się dzieło „Die Werke italienischer Meister in den Galerien von München, Dresden u. Berlin pod pseudonimem Lermolieff (Morelli) wykazujące, że do historyi sztuki nie wystarczy samo szperanie po bibliotekach i archiwach, lecz niezbędną do tego jest nauka o formach w sztuce, powstał wielki przewrót w sygnowaniu obrazów. Rozgłos dzieła tego polegał na tem, że autor polecał studyum samych dzieł nie historyi sztuki. Spór między zwolennikami obydwóch trwa dotąd nierozstrzygnięty. Tem, co podziwiamy w dziele sztuki jest indywidualność autora zarówno z jej organicznej jakoteż z historycznej strony, o ile jest wytworem działania najrozmaitszych czynników. Zajmując się obrazem kraju, krów, zwierząt nie tyle zajmujemy się tem, co artysta przedstawia jak raczej tem w jaki sposób powiodło się artyście to, co jest danem i znanem w otoczeniu jego, pojąć i przedstawić. Szukamy więc nie dzieła artysty lecz jego samego w jego dziele. Nie tylko jednak indywidualna, lecz również etyczna strona dzieła sztuki musi być należycie uwzględniona, o ile jest wyrazem najwyższych i najczystszych uczuć. Sztuka nie jest niczem innem jak tylko pozbyciem się lub raczej uzewnętrznieniem uczucia (Gefühlsentäusserung). Od środków jakimi się uczucie posługuje, zależy rodzaj sztuki. Oczywiście może tu być mowa tylko o indywidualnem uczuciu gdyż o zbiorowem uczuciu nie ma mowy, nie ma bowiem nawet dwóch ludzi, którzyby to samo czuli. Uczucie osobowe przybiera wedle miejsca barwę narodową, wedle wieku barwę czasu. Jedyną osobą w sztuce jest

artysta a wierność obrazu zależną jest nie tyle od wierności fotograficznego zdjęcia ile raczej od zgodności z nastrojem, jaki wywołuje, przedstawiony przez artystę, w nim samym i widzu. Wraz z treścią dzieła sztuki rodzi się forma w myśli artysty oczywiście. Forma bez treści nie istnieje. Jeśli więc dzieło sztuki jest wytworem jedynie potężnego uczucia to, wziąwszy ściśle, sztuka nie da się wyuczyć. Uczucie jednak można wykształcić, uszlachetnić a wyuczyć da się tylko to, co jest rzemieślniczego w sztuce. Uczucie da się pogłębić lecz nie przez naukę tylko przez bezpośrednie obcowanie z naturą. Upojony pięknością jej tworów tworzy artysta, aby swe najgłębsze uczucie oglądać w swoim utworze. W dziele swem odnajduje artysta odbicie wierne swej duszy a piękność odbicia tego zależną jest od wielkości duszy artysty. Artysta chcąc tworzyć wielkie dzieła musi uszlachetnić swą duszę. Cechą wybitną dzieł stworzonych na podziw czasu jest pogoda i czystość myśli przebijających się w nich. Dając odbicie swej uszlachetnionej duszy działa artysta uszlachetniająco na ludzkość. Sztuka i religia — są wytworem idealizmu. Każda prawdziwa sztuka jest ludową. Była nią tak grecka w czasach starożytnych jak włoska w czasach nowszych. Jakże dziś może się prawdziwa sztuka ludowa rozwinąć, gdy taka przepaść dzieli pojedyńcze stany. Mamy bogatych i ubogich, urzędnik stroni od mieszczanina, szlachta od wieśniaka — gdzież tu można znaleźć coś wspólnego między nimi. Nasza sztuka zastosowuje się do smaku panującego w sferze t. zw. inteligentnej — dzieła jej dla sfery leżącej po za nią, są nawet niezrozumiałe. Że tak jest, główną przyczyną jest międzynarodowość sztuki, gdyż jest przeznaczona dla sfer przyznających się do nieraz źle zrozumianego kosmopolityzmu. Drugim powodem tego objawu jest opanowanie sztuki przez naukę, wskutek czego wyrodziło się doktrynerstwo w sztuce, że zwrócimy tylko uwagę na odgrzewanie barokowych, renesansowych, rokokowych form w architekturze, wszechwładztwo historyi w poezyi, budowanie sztucznej muzyki zapomocą logiki, agogiki, dynamiki muzycznej. Chcąc więc napowrót stać się sztuką ludową a więc narodową musi się sztuka tego pozbyć, a wtedy dopiero może się stać wyrazem wzmocnionej duszy ludu.

Po kolei przechodzi autor pojedyńcze rodzaje sztuki. Budownictwo musi się cofnąć do materyału drzewnego podobnie jak plastyka. Malarstwo musi się cofnąć do miniatur, poezya stać się odbiciem uczuć i ideałów ludowych, muzyka musi się stać pojedyńczą, aby znaleźć odgłos w sercach całego narodu. Budownictwo rozwija się zrazu jako naśladownictwo budowy gór, rozbiera się materyał gór naturalnych, aby z uzyskanych materyałów budować sztuczne. Najnowsza architektura nie uwzględnia naturalnego położenia i otoczenia używając tylko form i stylów przekazanych sobie przez minione wieki. Architektura dozna odświeżenia tam, gdzie go szuka malarstwo tj. w przyrodzie przez oglądanie jej architektonicznych form, które wspaniałością swą przewyższają wszystkie. Następstwem dzisiejszego wychowania jest osłabienie naszych zmysłów w ogóle a w szczególności zmysłu wzroku, wrażliwość na

barwy jest zmniejszona a orgie barw występujące w dziełach nowszych malarzy zdają się z tym brakiem wrażliwości liczyć i popierać ją, dobierając jak najjaskrawszych. Stępienie tej wrażliwości jest wynikiem tego, że naturę znamy nie z pierwszego źródła lecz za pośrednictwem sztuki. Wykształcić można zmysł barwny tylko przez staranną obserwacyę natury, do tego jednak trzeba delikatniejszej organizacyi naszego ciała aniżeli my ją posiadamy. Świadczy o tem zboczeniu stylizowanie roślin, przez które to, co jest organicznem w naturze staramy się uczynić nieorganicznem w sztuce, nadając motywom wziętym z natury kształt fantastyczny, tak, że pierwowzoru rozpoznać już nie zdołamy. Eckmann, Van de Velde, Duboisson, Verneuil przeceniają styl linearny nad plastyczny. Rozdział zachodzący między rękodzielnikiem a artystą powoduje to. Pierwszy troszczy się tylko o wykonanie, drugi o pomysł a nie o materyał. Brak nam zupełnie zmysłu plastycznego wskutek naśladownictwa form wschodnio-azyatyckich. Studyując rośliny zważamy raczej na linie aniżeli na formy i budowę roślin. Zastosowanie sztuki do właściwego jej przeznaczenia usunie te braki. Początek lecz tylko początek uczyniono w przemyśle artystycznym w Wiedniu, Darmstadzie, Brukseli. I poezya wybiegła daleko poza granice zakreślone jej przez istotę tej sztuki. Przeznaczona do działania zapomocą słuchu na uczucie, działa w książce zapomocą wzroku na rozum. Jest więc matematyką i dyalektyką. Podobny jest objaw w muzyce, gdzie komponuje się raczej na papierze dla wzroku aniżeli dla ucha. W dziele swem „Die Seele und das Kunstwerk — mówi Lichtwarck: Man war gewöhnt, die Kunst vorwiegend mit dem Verstande zu betrachten, hier war eine neue Kunst, die gefühlt werden sollte, aber das Gefühl war nicht geweckt“. Dotyczy to nie tylko publiczności lecz także artystów. Alegoryczne — historyczne malarstwo — książkowa poezya — matematyczna muzyka, to są właściwe nazwy na pielęgnowane dziś rodzaje sztuki. Odwrót rozpoczęło malarstwo zwracając się do naturalizmu, impresyonizmu, za nią poszła poezya tworząc nastrojowy ton, dalej plastyka oceniając należycie znaczenie form zmysłowych, za nią przemysł i architektura zwracając się do natury. Przewrót ten dokonał się i dokonuje się w niektórych krajach również w muzyce, jak rosyjskiej Glazunowa, Rimskiego-Korsakowa, Czajkowskiego. Usiłowania uczynienia sztuki popularną przez urządzanie koncertów robotniczych, przez bezpłatne otwarcie muzeów i galeryj dla klas robotniczych, przez dziesięciofenigowe wydania arcydzieł poezyi, przez teatry ludowe — nie ziszczą zdaje się pokładanych w nich nadziei, gdyż brak dla nich należytego przygotowania w sferach, dla których są przeznaczone. Początek musi być zrobiony — lecz chodzi o to, gdzie ma być zrobiony. Sztuka jest wtedy tylko zdrowa, gdy z życia swój początek bierze. Już z domu sfery robotnicze przynoszą tylko wstręt pewien do sztuki, przy zetknięciu się z nią rozdźwięk ten tylko staje się większym. Przygotowanie sfer niższych do sztuki należy rozpoczynać od domu. Autor kreśli plan w głównych zarysach, jakiemi drogami

ma to przygotowanie postępować. Od rysunków poczynając winna sztuka przechodzić z jednej strony do malarstwa, z drugiej do plastyki, aby dojść wkońcu do przemysłu artystycznego. Uwaga tych sfer musi być zawsze zwracaną na związek sztuki z otoczeniem, do czego mogą się przyczynić odczyty i popularne wykłady, popularne koncerty. Gdy intellekt w ten sposób zostanie zaostrzony, artystyczny zmysł sam się obudzi. Początek już uczyniono w teatrze z wielkiem powodzeniem, gdyż tu najłatwiej się obejść bez historycznego wykształcenia. Dotyczy to nie tylko sztuk plastycznych lecz także muzyki. Jej przeznaczeniem jest służyć dla ludu, z którego też wyszła, zwłaszcza że jej rytmiczna i melodyjna strona jest dla każdego ucha pojętną. Stała się ona potrzebą bardzo szerokich warstw i wpływa na nie nader uszlachetniająco tem bardziej, że przemawia wprost do serca i uczucia. Jej pielęgnowanie jest obecnie potrzebniejsze niż kiedykolwiek przedtem, gdyż stanowi ona skuteczny środek przeciw doktrynerstwu i zbytniemu pielęgnowaniu rozumu w obecnych czasach. Jest najbardziej etycznym środkiem kształcącym, gdyż wpływa wprost na uczucie, wnosi w serce ludzkie idealizm i entuzyazm, co już w jej istocie leży. Pierwowzorem jej jest natura, o ile jest tonem, zarówno organiczna jak i nieorganiczna, w walce żywiołów lub istot żyjących. Czuć je tylko może ten, kto z całym zapałem i miłością im się oddaje. Muzykalność polega nie tyle na pamięci jak raczej na zdolności do uczuć. Gdzie nie ma uczuć nie ma muzyki, bez uczucia nie ma rytmu, który jest duszą muzyki. Zmiana i kontrasty rytmów stanowią jej właściwą piękność. Muzyka nie moralizuje wprawdzie świadomie lecz nieświadomie wpływa uszlachetniająco na uczucia, budząc zmysł piękności i porywając człowieka z życia codziennego w górne sfery. Może jednak działać w wręcz przeciwnym kierunku, tj. demoralizować pośrednio, zależy to od słuchaczy i od komponistów. Muzyka stoi obecnie w środku obecnego życia kulturalnego. Musi więc w ustawianiu swych programów uwzględniać najszersze warstwy. Nie można zapominać przy tem, że nie bawienie samo publiczności jest jedynym celem muzyki. Przedewszystkiem musi być zachowana jedność stylu wedle czasu i narodowości. Stopniowanie jest tu nader skutecznym środkiem o czem przekonuje nas, Paderewski, który zaczyna zwykle swe koncerty Bachem, aby zakończyć Chopinem lub Lisztem. Nasze symfoniczne koncerty psują tylko publiczność dając jej za wiele, wskutek czego uwaga jej jest zbyt rozstrzeloną. Jeśli muzyka ma się stać rzeczywiście środkiem kształcącym, nie może być tylko reprodukującą lecz produkującą, twórczą. Ludowe koncerty zajmują pośrednie miejsce między tingel-tanglem, klasyczną muzyką i zabawą ludową co się tyczy programów, które się zestawia z największą niedbałością. W koncertach urządzanych dla ludu winien zamiast orkiestry przewagę zyskać spiew, który jest pandemokratycznym.

Wychowanie ludu ma na celu uprzystępnienie wszelkich środków kształcących dla jak najszerszych warstw bez względu na ich zajęcie lub

towarzyskie stanowisko. Ludowe uniwersytety na wzór założonych przez biskupa Grundtviga w Danii podają tylko cykle wykładów. Przegląd usiłowań w tym kierunku w krajach skandynawskich wykazuje ciągłe rozszerzanie się tych uniwersytetów. Ruch ten wzmaga się w Niemczech i u nas. Mimo, że przeszło sto lat już upłynęło od Pestalozziego, który żądał równomiernego wykształcenia dla wszystkich stanów, ruch ten odbywa się jednak nader powolnie. Równomierny rozwój ciała należy do wychowania zarówno jak wykształcenie sił duchowych. Świeże powietrze, kąpiel, ruch należą do najważniejszych środków z pomiędzy wielu. Zwrot ku naturze jest konieczny, gdyż on jedynie może nam zapewnić naturalny rozwój sił. Tresurę umysłu musi zrównoważyć swobodny rozwój wszystkich sił ciała. Zniewieściałość ciała sprowadza i moralną miękkość. Zahartowanie ciała jest też ze względu na rozwój umysłu konieczne. Starożytna gimnastyka nie była pierwotnie hygienicznym środkiem lecz wyrazem uciechy życia. Jako taka jest celem sama dla siebie. Dawna gimnastyka była organiczna podczas, gdy nasza mechaniczna używa ciała tylko jako środka ruchu — dawna używała ciała nagiego, nasza odzianego. Siła expansyjna demokratycznej myśli na wszystkich polach kultury objęła i sport, który pierwotnie oznaczał tylko zabawę. Jazda na kole może uchodzić za symbol tego zdemokratyzowania. Jazda na kole łączy nie oddziela, gdyż zbliża jeźdźców należących do najrozliczniejszych sfer. Jeśli wielu ludzi przyznaje sportowi wysokie hygieniczne znaczenie — nie wielu jest, którzy przyznają mu znaczenie dla umysłu i moralne. Autor należy do ostatnich, gdyż sport zmusza do zachowania przytomności umysłu, szybkiej decyzyi, energii, wytrwałości. Każdy objaw siły nie jest tylko fizycznym wysiłkiem lecz zarazem etycznym. Zbliża do natury a zbliżenie to posiada wysoką etyczną wartość. Co wychodzi na zdrowie naszego ciała, wychodzi również na korzyść naszego moralnego ustroju. Zdrowe ciało wpływa na zdrowie myśli i woli pośrednio i bezpośrednio. Pouczyć nas o tem może fizyologia. Zajmując ciało zostawia mało czasu umysłowi do pracy, obcowanie z naturą daje i umysłowi świeżość. Daje on umysłowi jasność i świadomość celu. Estetyce sportu poświęca autor jeden z ostatnich rozdziałów. Piękność ruchów zależną jest od zgodności z ich właściwem przeznaczeniem, od rytmiczności. Wykazuje to autor szczegółowo przy jeździe na kole o ile w niej się okazuje piękność form w zgodzie z wysiłkiem muszkułów.

Autor żąda radykalnej reformy wychowania a że ona jest jedynie w stanie wprowadzić społeczeństwo zwolna na właściwą drogę, o tem nikt zdaje się nie zechce wątpić, choćby potrzebie tejże głośno musiał zaprzeczyć. Od głównego celu wychowania zbyt odbiegliśmy a daje się to tem bardziej uczuwać, ponieważ wymagania co do wychowania znacznie się wzmogły. *Dr. Witold Barewicz.*

PORADNIK DLA SAMOUKÓW. Cz. I. wyd. 2-gie uzupełnione. Matematyka. Nauki przyrodnicze. Warszawa 1901. Cz. V. zesz. 1 szy. Świat i człowiek. Warszawa 1903. (Wydawnictwo Al. Heflicha i Stan. Michalskiego).

Produkcya wydawnicza w zakresie nauk przyrodniczych przybrała w Królestwie zwolna charakter specyalny. Brak ognisk naukowych, gdzie możnaby uprawiać wiedzę jako taką i umiejętnie, a z drugiej strony mała liczba szkół i prawdziwe łaknienie nauki wśród szerokich warstw ludności, która posiada względny dobrobyt dzięki przemysłowi, rozwijającemu się ciągle, to wszystko wytworzyło szereg pracowników, przedewszystkiem popularyzujących wiedzę przyrodniczą. Możnaby wymienić niejedno nazwisko i niejedno wydawnictwo prawdziwie zasłużone w tym kierunku; do publikacyi szczególnie godnych uwagi należy niewątpliwie „Poradnik dla samouków".

Obecnie zdam pokrótce sprawę z pierwszego i ostatniego tomu, jaki wyszedł dotychczas, gdyż tylko te tomy poświęcone są naukom przyrodniczym. I w innych jednak znajduje się cały szereg bardzo cennych artykułów, nieraz prawdziwie ogólnego znaczenia i interesujących dla każdego, n. p. w części IV. rzecz p. S. Karpowicza: Nauka wychowania (z bibliografią najważniejszą tego przedmiotu); artykuł prof. P. Chmielowskiego: Historya pedagogiki (z takim samym wykazem bibliograficznym) i t. d. i t. d.

Poradnikiem dla samouków w ścisłem tego słowa znaczeniu są właściwie tylko cztery pierwsze tomy. Dają one w oddzielnych artykułach pogląd na wszystkie gałęzi wiedzy, informują czytelnika, jakie są w zakresie każdej z nich cele i metody badań umiejętnych, a, co najważniejsza, dostarczając wykazu odpowiednio dobranych i krytycznie omówionych książek, ułatwiają zbliżenie się do samego źródła wiedzy w danym przedmiocie. Odpowiednio do celu wydawnictwa, dzieła w wykazie bibliograficznym, dodanym do każdego artykułu, są podzielone na trzy stopnie. Pierwszy z nich obejmuje książki na poziomie mniej więcej podręczników dla niższych klas gimnazyalnych, drugi stopień daje wykaz najważniejszych dzieł, odpowiadających naszym klasom wyższym szkół średnich, na trzecim stopniu znajdują się podręczniki z wykładem uniwersyteckim. Oczywista, że autorowie uwzględniają w pierwszym rzędzie — o ile możności — literaturę polską i dopiero w braku równych co do wartości i znaczenia dzieł polskich, książki wydane w obcych językach.

Według takiego zatem planu napisane są także i artykuły, objęte tomem pierwszym omawianego wydawnictwa. Tom ten w wydaniu drugiem obejmuje rzecz wstępną do czytelników a potem rozprawy: Podział i układ nauk (A. Mahrburga); Matematyka (S. Dicksteina); Fizyka i Mechanika (W. Biernackiego); Mechanika teoretyczna (W. Natansona); Chemia (L. Marchlewskiego); Astronomia (S. Kramsztyka); Meteorologia (S. Kramsztyka); Mineralogia i Geologia (J. Morozewicza); Wskazówki do kompletowania zbiorów krajowych: a) minera-

logicznych, b) petrograficznych, c) geologicznych (J. Lewińskiego); Geografia (And. Świętochowskiego); Botanika (E. Strumpfa); Zoologia (J. Ejsmonda); Biologia ogólna (J. Nusbauma); Anatomia i inne gałęzi morfologii organicznej (W. Świąteckiego); Fizyologia (A. Kuczyńskiego), Anatomia i fizyologia układu nerwowego (E. Flataua); Nauki antropologiczne (L. Krzywickiego); Psychologia (A. Mahrburga); Historya medycyny (W. Biegańskiego); Bibliografia dziejów lecznictwa (O. Bujwida i N. Kostaneckiego); Odpowiedzi na zapytania czytelników i Skorowidz alfabetyczny.

Inne zadanie, aniżeli cztery pierwsze części, mają spełnić dalsze tomy „Poradnika". Posiadają one ogólny tytuł: „Świat i człowiek" i, dając „wykład głównych zagadnień wiedzy w świetle teoryi rozwoju", będą się przedstawiały nie tyle jako „poradnik", jak raczej jako „książka do czytania dla samouków". Ułatwią zatem samoukowi wytworzenie sobie z pewnego punktu widzenia syntezy tego, co zdobyło badanie naukowe w oddzielnych gałęziach wiedzy. Część I-sza tomu V-tego, która się już ukazała na półkach księgarskich, obejmuje następujące tytuły: Wszechświat i jego rozwój (S. Kramsztyka); Rozwój ziemi (W. Nałkowskiego); Rozwój życia organicznego (J. Nusbauma); Genealogia zwierząt (J. Eismonda); Rozwój antropologiczny człowieka (L. Krzywickiego); Rozwój kultury (L. Krzywickiego).

Nie wdając się w szczegółową ocenę wspomnianych artykułów, które weszły w skład pierwszego i piątego tomu „Poradnika", zaznaczam, że są między nimi wprost wyborne. To też całe wydawnictwo można gorąco polecić każdemu miłośnikowi wiedzy, a w szczególności bibliotekom gimnazyalnym. *Dr. Tadeusz Wiśniowski.*

KAZIMIERA SKRZYŃSKA. ZIEMIA POD WZGLĘDEM GEOLOGICZNYM. Książki dla wszystkich. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie. Z licznymi rysunkami. XVI-stka, str. 68.

Wspomniałem już wyżej o rozlewności fali wydawniczej w Warszawie. Dowodem tego podane w tytule wydawnictwo p. Arcta, które obejmuje liczny już szereg drobnych tomików, przeciętnie w cenie 10—20 kop., a odnoszących się do najrozmaitszych gałęzi wiedzy. Rozlewność fali prowadzi jednak za sobą niekiedy płytkość, nawet powierzchowność, co bardzo widoczna na dziełku, noszącem tytuł „Ziemia" i t. d.

Autorka pomieściła tu krótki wykład całej geologii, ale zbyt często bardzo bałamutny, a nawet błędny. Dla przykładu parę ustępów i zdań tego rodzaju. „Nasycona kwasem węglowym, znajdującym się w powietrzu, woda ówczesna rozpuszczała cząsteczki lądu stałego, a wskutek parowania wody roztwór ten gęstniał coraz bardziej i następnie na powierzchni ziemi osadzał warstwy, które z kolei twardniejąc i wysychając, utworzyły t. z. skały osadowe, n. p. pokłady wapienia różnego gatunku, marglu, iłu, piaskowca i t. p. etc." (str. 17). „Stanowi on (kwarc) składnik przeważnej ilości skał kry-

stalicznych jak n. p. granitu, porfiru, trachitu, piaskowców etc. (str. 22). Jest to (kalcyt) związek utworzony z węgla i wapna... (str. 22). Są to przykłady, wybrane z niejednego tuzina podobnych ustępów. Prócz tego dziwaczna niekiedy pisownia (stale: form. trjasowa i t. p.) i liczne błędy drukarskie wyróżniają — niestety niechlubnie — książeczkę, która zresztą odznacza się układem, trzeba przyznać, wcale zręcznym.

Jeżeli jednak o tym tomiku sąd musiał wypaść niekorzystnie, można śmiało powiedzieć, że pożyteczną książeczką popularną jest dziełko:

DR. ST. GAŁECKI. WAŻNIEJSZE PASORZYTY LUDZKIE WEWNĘTRZNE I ZEWNĘTRZNE. (Z rysunkami). XVI-stka. str. 68.

Autor opisuje w niej przystępnie wszystkie pasorzyty, najważniejsze dla nas, przedewszystkiem typu robaków i stawonogów. Książeczka godna polecenia. *Dr. Tadeusz Wiśniowski.*

GEOGRAPHEN-KALENDER ETC. ETC. herausgegeben von Dr. Hermann Haack. Erster Jahrgang 1903/1904. etc. Gotha. Justus Perthes. 1903. (Mit d. Bildnis von F. v. Richthofen in Stahlstich und 16 Karten in Farbendruck). Wielka szesnastka; str. XV + 320 + 124 + 64.

Z pomiędzy wydawnictw tego rodzaju (n. p. Kalender für Geologen etc. prof. Keilhacka i t. p.) jest to książeczka, jeżeli nie najlepsza, to jedna z najlepszych. Daje ona cały szereg informacyi trafnie wybranych, a często bardzo wyczerpujących, o tem wszystkiem, co zaszło w r. 1902 i należy do geografii lub pozostaje z nią w związku istotnym; prócz tego zaś dostarcza dokładnego wykazu adresowego wszystkich pracowników na polach geografii lub jej pokrewnych.

Pierwsza część pióra prof. Lehmanna obejmuje kalendarium z dodatkiem licznych tablic, zestawionych przez Dra Haacka, n. p. tablicy do określania skali kart, innej porównawczej dla termometrów Celsiusza, Reaumura i Fahrenheita i t. p. W drugiej części prof. Langhans rozwija przegląd ważniejszych wypadków w r. 1902, takich, które pozostają w związku z jednej strony z geografią polityczną, handlową i t. p., z drugiej strony z geografią fizyczną. Z kolei następuje zajmujący artykuł o ekspedycyach geograficznych, podjętych lub prowadzonych w roku ubiegłym; rozdział ten opracował p. Wichmann. Dalej znajdujemy przegląd literatury geograficznej z r. 1902, z pod pióra Dra Blankenburga, i wreszcie obszerny rozdział, poświęcony geografii szkolnej w tym roku, napisany przez Dra Haacka. Artykuł ten, bardzo zajmujący — niestety — uwzględnia literaturę szkolną i stosunki wyłącznie niemieckie, autor obiecuje jednak, że w przyszłości będzie się starał wyjść poza te ramy. Ten sam autor, zarazem główny redaktor kalendarza, napisał jeszcze rozdział szósty, poświęcony nekrologom wybitniejszych geografów, zmarłych w zeszłym roku,

zestawił bardzo pożyteczny rozdział siódmy, z wcale wyczerpującą statystyką wszystkich krajów kuli ziemskiej, i wreszcie ułożył do spółki z p. Wichmannem księgę adresową geografów wszystkich państw i krajów (rozdział ósmy). Bardzo pożyteczny rozdział dziewiąty daje anonsy nakładców wydawnictw geograficznych, zakładów kartograficznych, firm ze środkami naukowymi i t. p., a zamyka książeczkę 16 kart kolorowanych, które objaśniają poszczególne artykuły w rozdziałach wyżej wymienionych.

Całość wydawnictwa tętni życiem i odznacza się aktualnością w wysokim stopniu, to też czyta się ją z żywym interesem i często z prawdziwym pożytkiem. *Dr. Tadeusz Wiśniowski.*

„PRZEGLĄD FILOZOFICZNY". Rok VI. Warszawa 1903.

Dwa lata temu zdałem sprawę w niniejszem czasopiśmie z „Przeglądu filozoficznego" i z „Poglądu na świat" za r. 1901 (zob. „Muzeum" 1902, str. 139 nast.). Różne okoliczności nie pozwoliły mi wygotować sprawozdania za r 1902. z tych dwu czasopism filozoficznych. Dziś podejmując nanowo czynność przerwaną, mam ułatwione niestety zadanie, ponieważ muszę z przykrością i żalem pewnym zaznaczyć, że „Pogląd na świat" zaprzestał z końcem r. 1902. po trzech latach istnienia w Krakowie dalej wychodzić. Jego bowiem wydawca W. M. Kozłowski zmienił pole i miejsce działania, objąwszy docenturę przy wszechnicy w Genewie. Natomiast pocieszająca dochodzi mnie wiadomość, że wkrótce ma się zawiązać we Lwowie „Towarzystwo filozoficzne", które zapewne wydawać będzie swe czasopismo.

Przedewszystkiem podnoszę z prospektu na r. 1904., że „Przegląd filozoficzny" stawia sobie za zadanie: „dawać wyraz oryginalnej polskiej myśli filozoficznej i odzwierciedlać ruch filozoficzny w ogóle". Przez to wejdzie zapewne „Przegląd filoz." w nową fazę swojego rozwoju, gdyż dotąd nie uwydatniał tak wyraźnie swojskości myśli filozoficznej, lecz raczej odzwierciedlał ruch myśli obcej. Zwrot ku swojszczyźnie objawił się już w ostatnim roczniku w najdłuższej ze wszystkich tam pomieszczonych rozpraw, w rozprawie Dra Chmielowskiego: „Przyczynek do życiorysu i działalności Józefa Gołuchowskiego". Uczony autor oparł się na podstawie przeważnie rękopiśmiennej. Ile z powrotu przyrzeczonego do myśli polskiej można uzyskać, okazuje się zwłaszcza z następujących wynurzeń autora „Dumań": Czy zatem wiarę za funkcyę myśli, czyli myśl za funkcyę wiary będziemy uważać, to zawsze pewna, iż bezwarunkowego rozdwojenia między niemi być nie może... Jakkolwiek rzecz będziemy uważać, zawsze się okaże, że wiara i rozum są częściami jednego ogólnego systematu, cały świat rzeczywiście wiążącego. O wykrycie tego systematu filozofia kusić się musi. Kto inny jej zastąpić nie może (str. 130 i nast.).

Prof. Struve w wykładzie publicznym: „O najwyższej zasadzie postępowania etycznego", mianym dnia 24. marca 1903 r. w Warszawie, a rozszerzonym w „Prz. filoz.", napiętnował współczesny je-

dnostronny intelektualizm, który zaniedbuje zupełnie rozwój poczucia moralnego młodzieży na rzecz formalizmu wiedzy, bądź abstrakcyjnej, bądź utylitarnej. Prof. Baudouin de Courtenay z okazyi komunikatu: „O psychicznych podstawach zjawisk językowych“ na posiedzeniu Sekcyi filozoficznej Tow. im. Kopernika w Krakowie dnia 20. kwietnia r. 1899., tak stawia kwestyę (czy tylko w imię nauki?): możemy uważać psychiczność za cerebracyjność (!?)... cechą świata psychicznego jest każdorazowy początek indywidualny, jest każdorazowe powstawanie i koniec, jest znikanie absolutne (!) indywiduów... Śmierć każdego człowieka lub zwierzęcia jest końcem (?) indywidualnego świata psychicznego. Do najciekawszych rzeczy, szczególnie dla profana, zaliczam Dra Krauza: „Wiek złoty, stan natury i rozwój w sprzecznościach (Ze studyów o źródłach marksizmu)“. Chociaż to pierwszy dopiero ustęp p. t.: Rousseau i rewolucya francuska, dotąd nieukończony, zdam z niego pokrótce sprawę dla ważnych wyników.

Autor rozróżnia dwa przeciwstawne bieguny myśli ludzkiej: jeden indywidualistyczno-racyonalistyczny, którego przedstawicielem jest Jan Chrzciciel Vico w swej „Nowej nauce“, rozpoczynającej w. XVIII; drugi mistyczno-emanacyjny, na którym stoi Jan Jakób Rousseau. Teorye o złotym wieku i o stanie natury poznał Rousseau za pośrednictwem Owidyusa i Wergilego, wątpliwą jednak jest rzeczą, czy znał Dycearcha, jednego z idealizatorów „stanu natury“ w starożytnej Grecyi [1]). Dla zmysłu historycznego Vica bieg dziejów jest urzeczywistnieniem myśli Bożej, tymczasem Rousseau nie widzi nic Bożego we wszystkiem, co nie jest stanem natury. Okazuje się on obrońcą hierarchii klasowej, wolności prowincyonalnych, niechętnym przeciwnikiem centralizacyi i gospodarki pieniężnej. Ustrój mieszczańskiej rzeczypospolitej genewskiej wydaje mu się najbardziej zbliżonym do prawa przyrodzonego, a ustrój arystokratycznej rzeczypospolitej weneckiej w zasadzie zupełnie analogicznym do genewskiego. Ideałem dla niego są małe mieszczańskie republiki z dawnem spokojnem życiem wieśniaków, wystarczających samym sobie. Przedmiot jego retrospektywnych teoryi stanowi równowaga społeczna wieków średnich; jeżeli Vico chciał, by narody spoczęły w monarchii, to Rousseau znów pragnąłby, żeby się one unieruchomiły w małych demokratycznych republikach miejskich. Postulatem „Umowy społecznej“ Rousseau'a jest podporządkowanie zupełne każdej jednostki z wszystkiemi jej prawami całemu społeczeństwu. Wiek złoty nigdy nie istniał, Bóg nas prowadzi do ideału — taką była konkluzya historycznego realizmu Vica. Wiek złoty istniał w przeszłości; od tego czasu spadaliśmy coraz niżej, mamy świadomość ideału, pragnęlibyśmy jego powrotu, ale powrócić on nie może — oto ostatnie słowo idealistycznego racyonalizmu Rousseau'a. Z jednej strony bez retrospekcyi ruch postępowy

[1]) Idealizowanie stanu przyrodzonego jest starsze od perypatetyka Dycearcha. Ślady, podobne do „Umowy społecznej“ Rousseau'a, znachodzą się w przypisanych sofiście Antyfontowi fragmentach.

i proces naturalny, przeciwnie z drugiej strony niepocieszona retrospekcya bez świadomości postępu.

Przystępuję do omówienia trzech rozpraw, umieszczonych w zeszycie za czwarty kwartał (wszystkich ogółem rozpraw w całym roczniku jest 12), z których dwie drugie są ogniwami dalszemi w łańcuchu odpowiedzi na kwestyonaryusz Redakcyi. Są one następujące: Dr. J. Kodisowej „Znaczenie kulturalne filozofii czystego doświadczenia“, St. Brzozowskiego „Co to jest filozofia“ i Dr. A. Złotnickiego „Istota filozofii“. Znana autorka uderza na racyonalizm, na pozostałą z przeszłej epoki potrzebę absolutu i na przeciwstawianie jaźni całemu otaczającemu ją światu. Wszystko to w imię biologizmu Avenariusa i filozofii naukowej. Ta filozofia nowa nie przyznaje żadnego absolutnego bytu, żadnej rzeczywistości, niezależnej w swych elementach i charakterach od spostrzegającego ją osobnika. Hasłem owego kierunku wyzwolenie się od indywidualności, związane ze śmiercią! Zwolennikiem tej „nowej“ i „naukowej“ filozofii nie jest bynajmniej Brzozowski, który żąda bezwzględnej emancypacyi filozofii z pod wpływu nauki, gdyż właściwa nauce eliminacya pierwiastków podmiotowych krępuje i hamuje swobodną twórczość, której dziełem powinna być filozofia. Przedmiotową zaś, nieosobistą i „naukową filozofię“ uważa tenże autor za odpowiednik bezosobowej i przedmiotowej sztuki, t. j. naturalizmu. Poza fantasmagoryą rzeczywistości filozofia naukowa nie okazuje nam nic; tymczasem jedynie metafizyka może być rzeczywistą, prawdziwą filozofią, stworzony bowiem przez filozofa świat metafizyczny jest w bezpośrednim związku z czynem i działalnością. Ale przeciwko temu znowu powstaje Złotnicki, twierdząc apodyktycznie, że metafizyka zawsze musi być bezowocną, napróżno bowiem chce naukową wiedzę i wiarę dogmatyczną ze sobą zgodzić!

Z Przeglądu „krytycznego“ i „nauk poszczególnych“, a oraz „systematów współczesnych“ dowiadujemy się o „Filozofii przyrody W. Ostwalda“ (Dr. J. Kodis), o „Poglądzie Wundta na istotę sądu“ (Dr. Z. Skórski); o „Teoryi mechanicznej w świetle krytyki Stalla“ (R. Nussbaumowa), o „Związku zjawisk w czasie“ (Dr. L. Silberstein), o „Szarej substancyi kory mózgowej“ (Dr. T. Kodis); o „Systemie filozofii Cohena“ (St. Brzozowski) i o „Nirwanie“ (Lafcadio Hearn, tłum. z angiel. W. Szukiewicz). Substancyą, Ding an sich u Ostwalda jest energia, a jego pogląd energetyczny jest to rodzaj monizmu antropopatycznego, znoszący dualizm w starym, substancyonalnem tego słowa znaczeniu. Cohen domaga się filozofii w wielkim stylu, która podobnie jak i sztuka w podniosłym stylu, jest zawsze głęboko osobista, gdyż w samej sobie może tylko myśl znaleźć rękojmię pewności. Autor „Nirwany“ każe się pozbyć zachodnich pojęć o Bogu i teologicznej idei o duszy, a zwrócić się do buddyjskiej filozofii, nie uznającej osobistej wędrówki duszy, ani też jej indywidualnej trwałości. Istnieje tylko jedna Realność, ale niema trwałego osobnika, niema stałej osobowości; istnieje tylko pozorne ja i jedno mamidło następuje

po drugiem, jak fala po fali na upiornem (?) morzu Narodzin i Śmierci! Autor i tłumacz podszywają się pod powagę nauki i pozytywisty Spencera. W końcu swoich wywodów pod przełożonym tekstem tłumacz się cieszy, jakoby Lafcadio Hearn wykazał ciasnotę naszego zwykłego poglądu na świat, zarówno w literaturze naszej indywidualistycznej, nie uznającej zupełnie wpływu przeszłości (?), jak w naszej sztuce antropocentrycznej, zaniedbującej przyrodę (!), jak w naszej klasycznej filozofii, zbyt przesiąkniętej wpływem grecko italskim i chrześcijańskim (?!). Jeśli redakcya „Prz. filoz." miała zamiar ośmieszyć i zdyskredytować filozofię t. zw. naukową, to zdziałać tego nie mogła skuteczniej, jak umieszczając ten fantastyczny artykuł z glosami o „nowożytnych poglądach naukowych". Nie mamy oczywiście ukrytych pragnień, by filozofia była nienaukową, owszem niech będzie nawet więcej, niż naukową, raczej nadnaukową, byleby tylko nie przybierała pozy pseudonaukowości. Redakcya ma w zapasie rozprawę oryginalną p. t.: „Metafizyka i historyozofia Augusta Cieszkowskiego", więc niechże tym spodziewanym polskim kordyałem czytelników „Przegl." w nowym roku łaskawie uraczy, a od takich naleciałości cudzych indyjsko-angielskich zechce ich w przyszłości zachować.

Dział autoreferatów nie zmniejszył się wprawdzie, ale też i nie zwiększył. Sprawozdań zamieszczono 22. Przegląd czasopism może nieco obfitszy w tym roczniku, lecz zawsze jeszcze dość skąpy i dorywczy. Natomiast zaprowadzono jako rzecz nową i użyteczną bibliografię wraz z dodatkami, uzupełniającymi sprawozdania „Przegl. filoz". z dziedziny etyki, socyologii i filozofii prawa. Na tem kończę, a jeśli głos mój dojdzie do wydawnictwa, które w ubiegłym roku poszczycić się może puszczeniem w świat prócz rocznika „Przegl. filoz." trzech dzieł, mianowicie: Wilhelma Wundta „Wstępu do filozofii" w tłum. Wł. M. Kozłowskiego, „Studyów filozoficznych" Dr. J. Kodisowej i „Zasad przyrodoznawsta w świetle teoryi poznania" Wł. M. Kozłowskiego — to życzę szczerze dalszego pomyślnego rozwoju czasopisma i statecznego ku doskonałości w każdym dziale postępu.

St. Schneider.

С. Л. ПТАШИЦКІЙ. СРЕДНЕВѢКОВЫЯ ЗАПАДНО-ЕВРОПЕЙСКІЯ ПОВѢСТИ ВЪ РУССКОЙ И СЛАВЯНСКИХЪ ЛИТЕРАТУРАХЪ. II. Обзоръ матеріяла по исторіи средневѣковой свѣтской повѣсти въ Польшѣ. Petersburg, 1902, in 8°, str. 40.

Jest to rzecz nader aktualna. Właśnie bowiem w ostatnich czasach badacze literatur słowiańskich pilnie zabrali się do studyów nad średniowiekowemi powieściami świeckiemi, inaczej: powieściami ludowemi. U nas pisali dotychczas w tej materyi oprócz prof. St. Ptaszyckiego jedynie tylko prof. A. Brückner (rozprawy tego ostatniego w „Pracach filolog." i „Bibliotece Warszawskiej"). Wszystkie te jednak prace — to dopiero pierwsze kroki na polu badań nad naszą literaturą ludową, pozostającą dotąd w zaniedbaniu. Jako zaś pierwsze w tym kierunku

mają przedewszystkiem na celu dokładne zebranie i zestawienie odnośnego materyału, któryby umożliwił następnie dalsze pogłębienie przedmiotu.

Wymienioną w nagłówku niniejszego sprawozdania pracę, będącą osobnem odbiciem z „Izwiestij otdielenija russkaho jazyka i słowiesnosti“ petersburskiej Akademii nauk (t. VII. 1902), zaopatrzył autor cyfrą rzymską II., jest to bowiem część druga, — część pierwsza, ogłoszona w roku 1897, miała za swój przedmiot słowiańskie i rosyjskie Gesta Romanorum. Część zaś druga, niniejsza, jest przeglądem średniowiecznych powieści ludowych w Polsce; przedewszystkiem podaje tu autor wiadomości, tyczące się Historyi o Aleksandrze Wielkim. Łacińska Aleksandreida przechowała się w kodeksach polskich z XV. wieku, polska zaś — znana jest w dwóch tekstach: pierwszy przechował się w rękopisie z roku 1510 (w bibliotece hr. Zamojskich w Warszawie), drugi zaś znany jest z wydań drukowanych, począwszy od roku 1550. Następne wydania są przedrukami tego z r. 1550. Rozpatrzeniu Aleksandreid poświęca autor najwięcej miejsca: więcej niż połowę swej pracy. — Następnie pisze prof. Ptaszycki o Historyi Trojańskiej, znanej w Polsce w redakcyi łacińskiej z początku XV. wieku, a może nawet z końca XIV.; dalej — o Marchołcie, o Fortunie, o Meluzynie, o Magielonie, o Gryzeldzie, o cesarzu Ottonie, o Barnabaszu (Barabaszu). Wszystkie te utwory posiadamy w tłómaczeniach polskich w drukach z XVI—XVIII. w. Wreszcie, w końcu swej pracy, podaje autor jeszcze kilka szczegółów bibliograficznych, dopełniających dawniejszą jego pracę o Dziejach rzymskich *(Gesta Romanorum)*.

Omówiona praca prof. Ptaszyckiego, — rezultat długoletnich poszukiwań po różnych bibliotekach, wykonana nader starannie i sumiennie, stanie się niewątpliwie bodźcem do dalszego opracowania tego tak ciekawego i ważnego przedmiotu. Powieści bowiem ludowe szły z zachodu do Czech i Polski i stąd już w tłómaczeniu polskiem przedostawały się na Ruś południową i litewską i dalej na Ruś moskiewską, gdzie znów ulegały odpowiednim tłómaczeniom i przeróbkom. Polskie te zatem powieści ludowe, aczkolwiek są to utwory nieoryginalne, a tłómaczone — służą jako najwymowniejszy dowód tego łącznika jaki odegraliśmy między Zachodem a Wschodem.

Henryk Ułaszyn.

BRANKO DRECHSLER. „PETAR PRERADOVIĆ“, STUDIJA. Zagreb 1903. Tiskara Terezije Fischer. Rubijak 10. Stron 128. Cena 1·50 K.

Studyum młodego slawisty o wielkim pieśniarzu południowo-słowiańskim, Piotrze Preradoviću, jest nie tylko w krytycznej literaturze chorwackiej zjawiskiem niepoślednim, ale posiada pewną wartość i znaczenie również dla nas i naszej literatury. Co w swoich poważnych studyach nie śmiało wypowiadali uczeni jak prof. Šrepel i Zdzie-

chowski („Odrodzenie Chorwacyi w XIX. w."), to śmiało i dobitnie wygłosił młody krytyk i sąd swój dowodami popiera. W kilku rozdziałach pracy, poświęconej wielkiemu poecie chorwackiemu, wykazał autor w czem i jak się ujawnia wpływ naszych wieszczów na twórczość i pojęcia Preradovića.

Wykłady paryskie Mickiewicza wzbudziły wielkie zajęcie wśród Słowian południowych. Zwłaszcza patryoci chorwaccy czytali z zapałem tłómaczenia i urywki, podawane przez dzienniki i inne pisma francuskie czy niemieckie. „Wielkie powołanie Słowiańszczyzny" rozpierało im serca. Idee i myśli wielkiego profesora czytał i Preradović i podobał w nich sobie. Według zasad Mickiewicza pisze swój dramat o „Kraljeviću Marku", pełen liryzmu i cudowności.

W wykładach profesora literatur słowiańskich znalazł Preradović obszerną treść „Nieboskiej Komedyi" i dokładną analizę jej myśli. Teraz mocarz polski podbił brata Słowianina, a zwycięstwo ciężkie nie było, skoro trafił na naturę podobną. Autor przeprowadza paralelę między Krasińskim a Preradovićem i twierdzi, że obaj rozwijali się w tychsamych kierunkach. Nadzieja, rozczarowanie, ufność w Boga i wiara w przyszłość kelejno sercem jednego i drugiego władają. Już w „Kraljeviću Marku" znajduje p. Drechsler ślady wpływu Krasińskiego tak w osobach jak i myślach. Bohater dramatu chorwackiego, Zvjerić — to drugi Pankracy, Stevan — podobny Henrykowi; ojciec chrzestny Anki, kochanki Stevanowej, Anki Ćiro, tosamo spełnia zadanie w rozstrzygającej chwili walki Stevana, co ojciec chrzestny Orcia. Jeden kończy swe zadanie jako wysłannik Pankracego, drugi jako poseł Zvjerića w obozie przeciwnym. Obaj chrzestni ojcowie giną z ręki tych, którym służą swoją zdradą. Jak poeta polski tak i chorwacki dramaturg swemu utworowi daje charakter współczesny europejski.

W r. 1861 bawi poeta chorwacki w Veslawiu dla polepszenia zdrowia. W uzdrojowisku tem poznaje się z księciem Jerzym Lubomirskim. Od niego otrzymuje najpierw egzemplarz „Resurrecturis", później i inne dzieła „poety bezimiennego". Preradović przekłada na język chorwacki „Resurrecturis". Książę chwali tłómaczenie jako lepsze nawet od czeskiego (nieznanego nam dzisiaj). Nieodszukana jeszcze korespondencya Chorwata do Polaka wykaże może wcześniejsze jeszcze ich poznanie się. Jeśli zaś tak nie było, to widocznie Preradović sam wcześniej się zapoznał i z innemi dziełami Krasińskiego, skoro pewne myśli wspólne już wcześniej się znajdą.

Szczególnie „Przedświt" i „Psalm miłości" — zdaniem autora — silny ślad zostawiają w utworach Preradovića. U poety chorwackiego tesame prawie znajdziemy motywy, co u naszego twórcy, ale nie będzie tam owego tytanizmu Krasińskiego. Nie miał Preradović Beatrycy swojej, której poezya Zygmunta tyle siły i wdzięku zawdzięcza. Wielkie podobieństwo jest między „Przedświtem" a odą „Slavjanstvu". „I Preradovića struny w „bezmiar są naciągnione" i one są „z światła" i po nich biegnie i grzmi duch pieśniarza". Wizyjny obraz przy-

szłości i zwycięstwo słowiańskie znajdzie się również w końcu ody i w śnie Adama, wyśpiewanym pod widocznym wpływem „Nieboskiej Komedyi“, z której zjawisko krzyża też wzięte zapewne. Jest i różnica. „U Preradovića fantazya skupia się w myśl, u Krasińskiego myśl rozlewa się w czarownej fantazyi“.

„Z „Psalmu wiary“ przyjął Preradović myśl, że musimy żyć nieśmiertelni, musimy żyć z Bogiem, żyć w jego wieczności, stwarzać dalej twory rozumne i światy z siebie wydawać“. To jest myśl przewodnia jego „Priznanja“ (Wyznanie).

Autor studyów sądzi nie bez powodów, że na krzewie „Psalmu wiary“ uszczknął Preradović kwiat „Zvanje Slavjanstvu“ (Przeznaczenie Słowiańszczyzny) i podkreśla jako miejsce wspólne wiersze:

Garść im powołań sypnąłeś z wysoka,
W każdym z nich żyje myśl jakaś głęboka,...
A są wybrane jedne przed drugimi...

Ponieważ poeta chorwacki ma przed oczyma obraz całego świata słowiańskiego, wypuszcza myśli specyficzne polskie, mesyanistyczne. U Krasińskiego bowiem narody są wybrane, jeden przed drugim, takim wybrańcem jest naród polski. Preradović czyni narodem wybranym całe Słowiaństwo, ono ma poprowadzić ludzkość do zbawienia. W pieśni „Zvanje Slavenstwu“ widzi p. Drechsler najsilniejszy wpływ Krasińskiego zarazem pierwszą stopę tego wpływu.

Rozprawa o „Preradoviću“ jest pięknym przyczynkiem do literatury „słowiańskiej wzajemności“. Ta wzajemność żywa była bardzo na polu literackiem w połowie ostatniego stulecia. Były to czasy, kiedy redaktorem chorwackiego pisma „Kolo“ był Słowieniec, Stanko Vraz, kiedy Vraz pisał o piśmiennictwie chorwackiem do pism czeskich, Rus Dubrowski informował publiczność południowo-słowiańską o literaturze polskiej. Z tych czasów pochodzi też przekład chorwacki „Irydyona“ (Adolf Tkačević r. 1865) i tłómaczenie pieśni Zaleskiego (Medo Pucić). Przed laty jeszcze 20 i 30 bardzo wielu Chorwatów znało literaturę i język polski prawie tak dobrze jak swoją ojczystą, a niektórzy zeszyty przekładów z polskiego do dzisiaj chowają, o czem z ust prof. Šrepla słyszałem. I u nas był okres zapału do literatur słowiańskich (Brodziński, Zaleski i t. d.). Nawet w najświeższych czasach możemy wskazać pracowników na tej niwie (ś. p. Grabowski, prof. Zdziechowski, Zawiliński). Ale wkraczam już w zakres innego tematu.

Jan Magiera.

SŁAWIANOWIEDIENIJE W 1901 GODU; SISTIEMATICZESKIJ UKAZATIEL TRUDOW PA JAZYKOZNANIJU, LITIERATURIE, ETNOGRAFII I ISTORII. Sankt-Pietierburg. 1903. 8-ka, str. XXII, 236 i 1 nlb.

Do niedawnego jeszcze czasu słusznie wyrzekało wielu uczonych słowiańskich na brak informacyi wzajemnej, co u którego z narodów słowiańskich zdziałano na polu nauki. Co się tyczy prac, które ukazywały się w osobnych książkach, to o nich jeszcze można było

dowiedzieć się z rozmaitych pism bibliograficznych. Ale, że znowu pism tego rodzaju nie posiadają ani Bułgarzy, ani Serbowie, ani Chorwaci, Słoweńcy i Słowacy, więc jedynym informatorem o ukazaniu się pewnych dzieł z literatury naukowej wymienionych narodów były oceny, o ile się pojawiły w czasopismach fachowych. A że wiele dzieł, i to ważnych, przechodzi bez oceny, więc nie trudno spostrzedz, jak powierzchowne musiały być niejednokrotnie nasze o nich wiadomości. Za to o pracach, jakie pojawiały się w czasopismach peryodycznych, to już wprost nieraz nie mieliśmy pojęcia. Przedewszystkiem dlatego, że w bibliotekach stołecznych miast słowiańskich nie można dostać wszystkich czasopism, a nawet, gdyby je można otrzymać, brak czasu nie pozwoliłby na dokładne ich przeglądnięcie.

Odczuwając dobrze, jak taki brak dokładnych wiadomości o literaturze naukowej innych narodów odbija się ujemnie na rozwoju nauki, uznano za konieczne założenie osobnego wydawnictwa bibliograficznego, któreby pomieściło tytuły prac naukowych wszystkich narodów słowiańskich. Myśl ta powstała równocześnie w dwu ogniskach nauki słowiańskiej: w Pradze i w Petersburgu. Zasłużeni a dzielni profesorowie uniwersytetu czeskiego: Polivka, Pastrnek i Niederle wydali dwa tomy „Věstnika slovanské filologie a starožitnosti“, mieszczące w sobie bibliografię za rok 1900 i 1901. Równocześnie ces. Akademia w Petersburgu wydała w r. 1900 taką samą pod względem treści publikacyę p. n. „Sławianowiedienije w powriemiennych izdanijach“. Różniło się to wydawnictwo od czeskiego tem, że oprócz bibliografii prac językoznawczych, literackich i etnograficznych włączono też bibliografię prac historycznych.

Obecnie rozszerzono w dwójnasób niemal to wydawnictwo dodając przedewszystkiem bibliografię dzieł i prac, które ukazały się oddzielnie, powtóre przeglądnięto znacznie większą liczbę czasopism. Usilnym staraniom redakcyi, na czele których stanął znany slawista prof. A. J. Sobolewskij wraz z współredaktorami prof. Baudouinem de Courtenay, St. Ptaszyckim, P. A. Ławrowem, A. L. Pietrowem i A. A. Szachmatowem, należy zawdzięczać dokładność tej bibliografii. Redakcya bowiem postarała się o współpracowników w różnych krajach (z Polaków wzięli udział pp. Romualda Baudouin de Courtenay, prof. Witold Nowodworski, S. Ptaszycka, Henryk Ułaszyn, Feliks Koneczny, Adam Chmiel i Koch), ażeby uzyskać jak najliczniejszy materyał. Zasługa to wielka i niezaprzeczona.

Ale jak w każdem wydawnictwie bibliograficznem, tak też i w omawianem, nie można było uniknąć opuszczeń. To też wcale nie w myśli obniżenia wartości tej publikacyi, a tylko z obowiązku mego, jako recenzenta, pozwolę sobie wskazać zauważane niedostatki w dziale historyi literatury polskiej. Brak więc tu zaznaczenia artykułów: Z. Kramsztyka „Lirnik i Nebaba“ (Ateneum. 1901. I.), Z. Wasilewskiego „Kościelisko, niedokończony poemat S. Goszczyńskiego“ (Kurjer warszawski. 1900.), ze względu na to, że była o tem recenzya, różniąca się w poglądach z p. Wasilewskim, w „Przeglądzie

powszechnym“ 1901. I. str. 118—119., St. K. „Miejsce urodzenia ks. Stanisława Konarskiego, Żarczyce wielkie“ (Ateneum. 1901. II. str. 544—553), Kozdrowskiego „Ku czci St. Konarskiego“ (Biesiada literacka. nr. 16.), Stefana Morawieckiego „Stanisław Herakliusz Lubomirski, kilka kart z lat młodych oligarchy“ (Sprawozdanie dyrekcyi III. gimnazyum w Krakowie za r. 1901.), K. Bartoszewicza „Kwestyonaryusz małżeński“ Kraków. 1901. (w II. części tej książki mieści się charakterystyka „Dziesięcioro przykazania mężowego“ Bartosza Paprockiego, oraz omówienie stosunku pierwszego heraldyka polskiego do kobiet), Wł. Bełzy „Szkice i obrazki“. Warszawa. 1901. (jest tu wspomnienie o Wincentym Polu), Rychtera „Przyjaciel W. Pola“ (Biesiąda literacka. nr. 40), „Miejsce urodzenia W. Pola“ (Tygodnik ilustrowany. nr. 32.), Tr. Wł. „Pan Tadeusz“ J. Słowackiego“ (Wędrowiec. nr. 8.), żeby już nie wymieniać drobniejszych. Ale — jak powiedziałem, za braki tego rodzaju nie można nikogo czynić odpowiedzialnym, są one bowiem nieuniknione nawet w najdokładniejszych bibliografiach, z których żadna nie zdołała zbliżyć się do wymarzonego ideału doskonałości.

Omawiane wydawnictwo ma tylko jeden błąd i to niemałoważny, a jest nim brak indeksu autorów. Dlaczego go nie zrobiono, skoro jest on niezbędnym w publikacyach bibliograficznych, nie wiem. Ale wiem za to i czuję dokładnie, jak wielce brak jego utrudnia poszukiwania, zwłaszcza, jeśli się zważy, na ile to działów i poddziałów rozłożono tu tytuły prac, jeśli się zważy, że jeden i ten sam autor pisał nieraz o literaturze polskiej, a zarazem n. p. o czeskiej, że dalej pracował n. p. w folklorze. Jeśliby się tedy chciało poznać całą jego działalność w r. 1901, to należałoby iść krok w krok, wertować kartkę za kartką i tak dopiero śledzić jego prace. Trud ten cały i czas na to stracony byłby zupełnie niepotrzebny, gdyby przy końcu książki umieszczono spis nazwisk autorów taki, jaki jest n. p. w „Věstniku slovanské filologie“. Ułożenie jego nie wymaga wielkiej pracy, a podniosłoby znacznie wartość samego wydawnictwa i ułatwiłoby innym poszukiwania w niem i umożliwiłoby wyrobienie dokładniejszego i lepszego poglądu na całość. Oby bodaj w najbliższych tomach tej publikacyi brak wskazany został usunięty!

Tak samo też przydałby się indeks rzeczowy, ale ten już nie jest tak bardzo potrzebny, to też o niego nie nalegamy. Jeśliby się jednak miało sporządzić spis nazwisk autorów, to za jednym zachodem możnaby pięknie wykonać i ten drugi. Przy jednej robocie czasu na tę drugą zużyłoby się bardzo mało, a pożytek znowu byłby większy i dla samego wydawnictwa i dla czytelników.

Oprócz bibliografii działu ogólno słowiańskiego i cerkiewno-słowiańskiego mamy tutaj zebrane wszystkie, z wyjątkiem Rosyan i Rusinów, narody słowiańskie. Są tu zatem połabscy i bałtyccy Słowianie (do których, zdaje się, za inicyatywą prof. Baudouina de Courtenay, choć bezpodstawnie przyłączono Kaszubów), Serbowie łużyccy, Czesi, Słowacy, Słowieńcy, Rezyanie i inni Słowianie północnych Włoch,

Serbo-Chorwaci, Bułgarzy i Słowianie macedońscy. Jeżeli jednak porównać zechcemy naszą wytwórczość na polu literatury naukowej z produkcyą wszystkich co dopiero wymienionych narodów, okaże się jak na dłoni, o ile my od nich wyżej stoimy. Boć wszyscy oni razem wzięci dali zaledwo tyle, ile my sami zdołaliśmy wytworzyć. A należy przytem jeszcze zważyć i tę okoliczność, że nie wyzyskano w tej bibliografii wielu pism polskich codziennych, zamieszczających prace naukowe w feljetonach (n. p. Gazeta lwowska, Słowo polskie, Czas, Tydzień i t. d.). Gdyby je zużytkowano — wyższość po naszej stronie byłaby jeszcze widoczniejsza, bo i tak zajmują rzeczy polskie większą część omawianego wydawnictwa.

Ale wynik ten niechaj nie będzie dla nikogo bodźcem do wypowiadania sądów o naszej pracowitości. Bo to, że daliśmy sami więcej, niż tyle narodów, tłómaczy się naszą kulturą i korzystniejszymi warunkami umysłowego rozwoju. Braków w każdej gałęzi wiedzy jest u nas bardzo wiele, podczas gdy sił i chęci do ich usunięcia — niestety — bardzo mało! Pod względem pracowitości na niwie naukowej raczej nam należy brać z innych przykład, z tych, gdzie jednostki wprost cudów dokonują! Faktem jest jednak, że jedni Rosyanie mogą się tylko z nami mierzyć pod względem dorobku naukowego (pracom, tyczącym się rzeczy rosyjskich będzie poświęcony osobny tom). To też świadomość prac naszych nie do wygodnej drzemki na laurach, jeno do tem wydatniejszej pracy powinna nas pobudzać!

Kończąc tę ocenę wyrażamy nadzieję, że przyszłe tomy „Sławianowiedienija“ będą wolne od tych nielicznych błędów, jakie musieliśmy wytknąć, że zogniskują w sobie cały dorobek naukowy słowiański, na pożytek wiedzy i ludzi chętnych do pracy.

Dr. Stanisław Zdziarski.

PROGRAMY SZKOLNE.

STANISŁAW MAYKOWSKI. „O POEZYI MARYI KONOPNICKIEJ“. (Sprawozdanie dyrekcyi c. k. gimnazyum w Nowym Sączu za r. 1903).

Są to luźne wrażenia i uwagi, jakie się autorowi nasunęły przy czytaniu czterech seryi poezyi i „Italii“ Konopnickiej. O innych jej utworach nie mówi. W tem zaś, co o poetce mówi, jest niewątpliwie dużo rzeczy trafnych, więcej jednak — zdaniem mojem — bałamutnych, nieuzasadnionych, fałszywych, które nietylko żadnego nowego światła nie rzucają na twórczość Konopnickiej, nie podnoszą ani nie pogłębiają żadnego rysu znamiennego jej działalności, ale wiele z tych, które już zostały wykazane, krzywią i zacierają. Niektóre zaś sądy należą wprost do kuriozów. Do takich zaliczam n. p. (nie chcąc już mówić o próbie dowiedzenia „czystości“ Konopnickiej)

uwagę, że pierwszą seryę poezyi Konopnickiej znamionuje „jakieś zakłopotanie, jakby autorka bez przygotowania wyrwała się ze swem zdaniem machinalnie, a potem z konieczności już mówi dalej, choć doprawdy sama nie wie, co ma mówić". (Str. 17). Dla wewnętrznych walk poetki, szamotania się z niepewnością, ze zwątpieniem, które pierwszym zbiorom jej poezyi nadają charakterystyczną cechę, nie ma autor żadnego zrozumienia; uważa to wszystko wprost za objaw niedojrzałości umysłowej. Nie potrzeba być wielbicielem talentu Konopnickiej, ale na twierdzenie autora, że każde ze zdań, z jakiemi się spotykamy w czterech seryach, mogłaby wypowiedzieć pierwsza lepsza czuła dama na raucie, lub nerwowy pan w klubie, (str. 24) nikt z pewnością, kto czytał owe cztery serye, się nie zgodzi. Jak głęboko autor wniknął w ducha poezyi Konopnickiej, świadczy między innemi ten fakt, że pytania, zadane przez poetkę w znanym wierszu:

„Łzy ludzkie, cóż są? Ach, rosy kropelką,
A przecież wszystkie masz je policzone —
Co? Policzone? co? I nie otarte"

brzmią dla jego uszu jak „koronkowe (!) panieńskie oburzenie czytelniczki Hajoty, która się świeżo dowiedziała o ludziach, nie zmieniających bielizny co tydzień". — Autor wyszedł z założenia (str. 7.), że o twórczości kobiecej nie może być mowy, że cała sztuka kobieca jest tylko „falsyfikatem, albo reprodukcyą" tego, co już stworzył mężczyzna, że wreszcie o samodzielnym rozwoju kobiety ani marzyć nie można zarówno dziś, jak w przyszłości. Nic zatem dziwnego, że w jego rozprawie znalazły się takie zdania, jak wyżej przytoczone.

Gdy się wreszcie weźmie pod uwagę, że w pracy autora roi się od pomyłek drukarskich i nieraz pocieszych łamigłówek stylistycznych, za których większą część zecer nie chciałby zapewne wziąć odpowiedzialności, to z tego wyniknie wniosek, że autor literaturze o Konopnickiej wcale się nie przysłużył. *A. Marcinkowski.*

KS. M. KOHLSDORFFER T. J. „ZATOPIONY DZWON" G. HAUPTMANNA A NIETZSCHE. Sprawozdanie Gimn. w Bąkowicach pod Chyrowem. Przemyśl 1903.

Poeci i artyści byli i są po wszystkie czasy — jak mówi Nietzsche (Zur Genealogie der Moral. 2. Aufl. str. 103) — kamerdynerami moralności albo filozofii albo religii nie mówiąc już o zbyt częstem ich schlebianiu swym dobrodziejom i zwolennikom lub też innym zjawiającym się potęgom. Niemożliwem jest dlatego pojęcie Wagnera bez Schopenhauera, niemożliwem pojęcie G. Hauptmanna bez Nietzschego. Wykazaniem związku zachodzącego między obydwoma, o ile objawia się w „Zatopionym Dzwonie" zajmuje się autor niniejszej rozprawki. Rozbiór dzieła poety niemieckiego, mający to wykazać, poprzedzają skargi na szkody, jakie wyrządził postęp nauk na polu umysłowem ludzkości a w szczególności wierze. Objawy te wcale niepocieszające nie ograniczają się na filozofię i inne nauki lecz odbijają się również w poezyi. Literatura najnowsza niemiecka pozostaje prawie wyłącznie

pod wpływem Nietzschego. Że Mistrz Henryk w „Zatopionym Dzwonie“ niczem innem nie jest jak tylko echem zasad głoszonych przez Nietzschego ma wykazać rozbiór dramatu. Autor scharakteryzowawszy „Nadczłowieka“ Nietzschego kilku zdaniami wyrwanymi z Nietzschego Jenseits von Gut und Böse stara się przedstawić zgodność charakteru Mistrza Henryka z ideałem filozofa. Wpływ Nietzschego sięga jednak dalej niż na ukształtowanie charakteru bohatera dramatu, gdyż pojedyńcze zdania nie są niczem innem jak tylko powtórzeniem mniej lub więcej dosłownem słów filozofa, o czem mógł się autor łatwo dowiedzieć z Dr. A. Rode. Hauptmann und Nietzsche. E. Beitrag zum Verständnis der „Versunkenen Glocke“ i innych. Charakterystyka bohatera przeprowadzona przez autora jest nader trafną gdyż wydobywa rysy w niej istotne. Zgadzam się również z autorem, że piąty akt jest niezbędny, wbrew zdaniu krytyków tej miary jak Dra Flacha i Lucyana Rydla. Henryk jest marzycielem, który wprawdzie sądzi, że jest powołanym do osiągnięcia ideału lecz nie osięga tego. Pomijam stronę symboliczną utworu lecz sądzę, że wartość pracy zyskałaby jeszcze lepsze oświetlenie przez zestawienie bohatera dramatu z Ibsena Brand i Peer Gynt. Jeśli zaś Henryk jest tylko odbiciem Nietzschego należało się koniecznie autorowi zastanowić, czy koniec Henryka jest potępieniem filozofii Nietzchego, czy też poeta zostawił sobie możność innego wyjścia, co w ramach zakreślonych tytułem pracy było konieczne.

Dr. Witold Barewicz.

PRZEGLĄD LITERATURY PEDAGOGICZNEJ.

REWIZIJA WŁADIMIRSKOJ BAZILIANSKOJ SZKOŁY. („Trudy obszczestwa izsliedowatielej Wołyni“. Żytomierz. 1902. Tom I. str. 22—33). Wydano tutaj wizytę szkół bazyliańskich we Włodzimierzu wołyńskim, dokonaną przez T. Czackiego w roku 1803, kiedy to skutkiem wielu nieszczęśliwych wypadków ówczesnych, szkoły te chyliły się ku upadkowi. Rektorem był wtedy ks. S. Bułharowski, prefektem ks. J. Bystry, w szkołach zaś uczyło czterech zakonników. Uczniów było 76. Dochody wynosiły 6.063 złp., rozchody 6.602 złp. Uczono tam przedewszystkiem języków ruskiego i cerkiewno-słowiańskiego, po francusku uczyło się 10 uczniów, po niemiecku 7, po rosyjsku 25.

RODKIEWICZ ALEKSANDER JAN. Pierwsza politechnika polska. („Biblioteka warszawska“, sierpień. 1903. III. str. 345—363).

Pierwsza polska wyższa szkoła techniczna powstała w r. 1826, kiedy przemysł zaczął się naprawdę rozwijać, a nie miał dość sił fachowych: ani chemików ni mechaników, inżynierów i architektów, handlowców i agronomów i t. d. Ażeby ten brak usunąć zakładano

szkoły specyalne. I tak: w Kielcach założono w r. 1816 szkołę akademiczno-górniczą, o kursie trzyletnim. Wykładano tu: matematykę czystą i stosowaną, fizykę, chemię, oryktognozyę i geognozyę, sztukę markszajderską, hutnictwo i budownictwo górnicze, docymazacyę praktyczną, naukę o maszyneryach górniczych, leśnictwo, prawo górnicze i rysunki techniczne. Przy szkole znajdowała się biblioteka, gabinety: mineralogiczny, narzędzi matematycznych, fizycznych i chemicznych. Przyjmowani byli uczniowie z ukończoną 5 tą klasą szkoły wojewódzkiej, mający lat 16. Podczas feryi wysyłano celujących uczniów zagranicę kosztem rządu. Z końcem 1826 r. przeniesiono tę szkołę do Warszawy. W r. 1818 otwarto szkołę leśnictwa, w której wykładano: matematykę, mechanikę, miernictwo, historyę naturalną, chemię, technologię, język niemiecki, uprawę, ekonomię i statystykę leśną, nauki administracyjne i rysunki topograficzne. Po ukończeniu nauk przechodzili uczniowie do szkoły praktycznej w Lubochni. Instytut agronomiczny w Marymoncie otworzono w r. 1819. Podczas trzyletniego kursu uczniowie przechodzili naukę rolnictwa, chowu bydła, chemię, fizykę, fizyologię roślin, budownictwo, miernictwo, leśnictwo i weterynaryę. W r. 1824 przydano szkołę weterynaryi. Do Instytutu byli przyjmowani wychowańcy, mający z praktyki jakieś wyobrażenie o gospodarstwie albo też dowód ukończenia szkoły wydziałowej. Uczniowie słuchali teoryi od 3 do 4 godzin, resztę zaś dnia obracali na poznanie praktyczne gospodarstwa. Starając się zaradzić brakowi wyższej uczelni dla architektów, inżynierów i geometrów, postanowiono urządzić kursa specyalne inżynieryi cywilnej i „geometryi praktycznej“ przy uniwersytecie warszawskim. Jakoż na wydziale nauk i sztuk pięknych dla uczniów budownictwa i miernictwa wykładano w roku 1-ym: religię, fizykę, chemię, matematykę elementarną i rysunki architektoniczne; w roku 2-im — geometryę wykreślną, miernictwo niższe, budownictwo, rysunki architektoniczne i topograficzne; w roku 3-im — miernictwo wyższe, perspektywę, budownictwo wyższe, historyę powszechną i sztuk pięknych i rysunki architektoniczne. Snać jednak nie czyniły te wykłady zadość potrzebom, gdyż w roku 1823 utworzoną została przy uniwersytecie Szkoła inżynieryi cywilnej dróg i mostów. Kurs był czteroletni. Wykładano geometryę wykreślną, geodezyę, mechanikę stosowaną, konstrukcyę wodną i lądową i architekturę. Szkoła ta jednak nie rozwijała się, przeciwnie, w końcu obejmowała jedną tylko katedrę. Niższych szkół specyalnych, z wyjątkiem rzemieślniczo-niedzielnych, założonych w r. 1817, nie było.

Konieczność założenia Instytutu politechnicznego w Warszawie zrozumieli dobrze: St. Staszic, Ksawery Lubecki, Tadeusz Mostowski, Ludwik hr. Plater i inni. Celem ułożenia projektu utworzono „Radę politechniczną“, która ukonstytuowała się w r. 1825. Najtrudniejszem było stworzenie, stojącego na wysokości zadania ciała profesorskiego. W tym celu wybrano kandydatów na profesorów z po-

między nauczycieli, posiadających stopień magistra wydziału filozoficzno-matematycznego, i wysłano ich za granicę na dalsze studya.

Chcąc ułatwić wstęp do Instytutu osobom nie posiadającym świadectwa t. zw. akademickiej dojrzałości, t. j. świadectwa z ukończenia 6-cio klasowej szkoły wojewódzkiej, zdecydowano urządzić Szkołę przygotowawczą do Instytutu politechnicznego. Przy zapisie postanowiono poddawać kandydatów egzaminowi, odpowiadającemu 4 klasom szkoły wojewódzkiej, z wyłączeniem języka łacińskiego. W ciągu 2 lat pobytu w Szkole uczniowie mieli dopełniać wiadomości swoje z zakresu matematyki elementarnej, historyi naturalnej i języków, jako też nabrać wprawy w rysunkach ręcznych i technicznych, żeby potem módz z pożytkiem słuchać wykładów w Instytucie.

Szkołę otwarto jesienią 1826 r. Wykładano: matematykę elementarną, a więc arytmetykę, algebrę, geometryę wraz z trygonometryą, geometryę „opisującą“ czyli wykreślną, mechanikę elementarną, historyę naturalną: mineralogię z geologią, botanikę, zoologię i rysunki. Do powtarzania i wyjaśniania wykładów i przerabiania przykładów i zadań wyznaczono 3 korepetytorów z liczby magistrów filozofii. Nie poprzestano jednak na właściwej Szkole przygotowawczej, gdyż otwarto jednocześnie wstęp i młodzieży, mającej świadectwa dojrzałości. Technika opiera się na naukach matematycznych i przyrodniczych, te zaś były wykładane w uniwersytecie. Oprócz tego technik powinien władać językami i wprawnie kreślić i rysować; dopomódz młodzieży w nabyciu tej wprawy nie było rzeczą trudną. Kierując się tymi motywami, postanowiono, pomimo braku katedr specyalnych, przyjąć już i młodzież „sposobiącą się na techników wyższych“. Ci uczniowie słuchali matematyki wyższej, geodezyi, niwelacyi, budownictwa, fizyki i chemii w uniwersytecie, zaś matematykę i mechanikę elementarną i historyę naturalną powtarzali, słuchając ich wraz z technikami niższymi w Szkole przygotowawczej. Oprócz tego mieli lekcye rysunków i „manipulacye“ chemiczne, czyli zajęcia z chemii analitycznej. Na oddział techników niższych zapisało się 43 uczniów, na oddział techników wyższych — 36. Wszystkich uczniów było zatem 79. Technicy wyżsi zostali podzieleni na oddziały przemysłowe: rękodzielno-chemiczny (8 uczniów), rękodzielno-mechaniczny (3 uczniów) i służby publicznej — inżynieryi cywilnej (na „roku“ pierwszym — 5, na drugim 20 uczniów). Oprócz właściwych uczniów, wielu jeszcze jako ochotników uczęszczało na kursa Szkoły przygotowawczej, szczególniej zaś lekcye rysunków ręcznych były przepełnione młodzieżą uniwersytecką wydziału nauk i sztuk pięknych, poświęcającą się rzeźbie lub architekturze.

W ciągu dwu lat powrócili kandydaci na profesorów z za granicy. Chociaż więc prowizoryczna nazwa Szkoły przygotowawczej nie została jeszcze zastąpiona przez odpowiedniejszy tytuł, politechnika na wszystkich wydziałach, oprócz handlowego, została już zorganizowaną: wszystkie katedry obsadzone przez właściwych profesorów,

liczba godzin każdego przedmiotu odpowiednio ustosunkowana, laboratorya, chociaż jeszcze niedostateczne, pozakładane. Kurs nauk na wszystkich oddziałach ustanowiono czteroletni: dwa pierwsze lata poświęcono przeważnie naukom przygotowawczym, matematycznym i przyrodniczym, dwa ostatnie przedmiotom specyalnym. Rok pierwszy wszystkich wydziałów obejmował następujące przedmioty: religię godzin tygodniowo 1, matematykę elementarną 8, historyę naturalną wraz ze zwiedzaniem gabinetu 5, chemię ogólną 4, fizykę 3, język angielski 3, język niemiecki 3, rysunki ręczne 8; oprócz tego na wydziale mechanicznym i inżynierskim algebrę wyższą — 2 i geometryę analityczną — 2 godziny. W roku drugim na oddziale mechanicznym i inżynierskim wykładano rachunek wyższy (różniczkowy, całkowy, waryacyjny i zmienności) godzin tygodniowo 3, geometryę wykreślną $4^1/_2$, mechanikę analityczną 3, język angielski 3, język niemiecki 3, geodezyę 4, architekturę cywilną 2, mechanikę techniczną ogólną 3, rysunki ręczne 8, rysunki architektoniczne 3. W roku trzecim na oddziale mechanicznym i inżynierskim słuchano ekonomii politycznej godzin tygodniowo 2, buchalteryi 1, architektury cywilnej 2, inżynieryi cywilnej 2, mechaniki technicznej ogólnej 3, budowy machin 3, technologii mechanicznej 4; rysunki inżynierskie zajmowały 8 godzin, rysunki warsztatów 2. Rok czwarty oddziału inżynieryi cywilnej obejmował budowę machin godzin tygodniowo 3, inżynieryę cywilną 3, uspławnienie rzek 2, projektowania architektoniczne 3, rysunki inżynierskie 8. W roku drugim na oddziale chemicznym słuchano wykładów geometryi wykreślnej godzin 2, języka angielskiego 3, języka niemieckiego 3, ekonomii politycznej 2, buchalteryi 1, architektury cywilnej 2, mechaniki technicznej ogólnej 3, technologii wyrobów roślinnych 3, na rysunki ręczne poświęcano 4 godz., na architektoniczne 6. Na trzecim i czwartym roku chemii wykładano technologię wyrobów roślinnych 3, farbiarstwo, garncarstwo i mydlarstwo 6, metalurgię 3. Na doświadczenia technologiczne przeznaczono 9 godzin tygodniowo. Niektórych przedmiotów, jak: religii, geometryi analitycznej i wykreślnej słuchali uczniowie w uniwersytecie. Wyżej wymieniony program obowiązywał techników wyższych, dla techników niższych kurs był skrócony do lat dwu. Czas wakacyjny przeznaczony był na praktykę i zwiedzanie zakładów przemysłowych w kraju.

Z kolei należy się omówić trudności, jakie organizatorowie Instytutu mieli z powodu braku laboratoryów, biblioteki i t. d. Etat Instytutu politechnicznego na rok 1826 i 1827 wynosił po 194.491 złp. Wydatki były rozłożone w następujący sposób:

	Rok 1826	1827
A. Rada politechniczna (sekretarz, adjunkt woźny i t. d.)	7.000	7.000
B. Szkoła przygotowawcza (dyrektor, profesor historyi naturalnej, języków, rysunków, korepetytorowie	23.000	16.000

*

C. Szkoła politechniczna (profesorowie katedr specyalnych)	—	13.500
D. Kandydaci zagranicą	48.750	57.375
E. Warsztaty	—	14.000
F. Wydatki nadzwyczajne	990	15.000
G. Budowa gmachu	114.481	71.606
Razem . . .	194.481	194.481

Ponieważ budowa gmachu nie była rozpoczęta, przeto część funduszu zużyto na bibliotekę i laboratorya.

Przez cały czas istnienia szkoły przewinęło się przez nią ogółem 217 uczniów, którzy garnęli się najliczniej na wydział inżynierski, najmniej na handlowy. — Wypadki roku 1830 położyły kres bytowi tej pożytecznej instytucyi. *Dr. St. Zdziarski.*

Sprawy Tow. nauczycieli szkół wyższych.

Sprawozdanie z posiedzeń Kół:

KOŁO BOCHEŃSKIE. XIII. posiedzenie zwyczajne odbyło się 22. września 1903. Po skompletowaniu Wydziału przez jednomyślny wybór kolegi Brableca w miejsce ustępującego kolegi Urbanickiego, prof. Kozłowski, roztrząsając sprawę funduszu im. Mickiewicza dla wdów i sierót po nauczycielach szkół średnich przedłożył wnioski: Koło bocheńskie prosi Wydział centralny, aby przy współudziale Kół przeprowadził reformę funduszu im. A. Mickiewicza: a) przez ustalenie wkładek dotąd dobrowolną drogą składanych, b) by Koła utrzymywały ewidencyę tych wdów i sierót mieszkających w okręgu Koła, które potrzebują zaopatrzenia, c) by Koła były uwiadamiane o wyniku podań wnoszonych przez wdowy do zarządu, d) by każde Koło starało się drogą publicznych odczytów powiększać fundusz A. Mickiewicza, e) by Wydział centralny znosił się z każdorazowym prezesem Koła i na jego ręce przysyłał rezolucye wszystkich podań wniesionych przez wdowy i w danym wypadku pieniądze udzielone jako zapomogi wdowom mieszkającem w danym okręgu, f) aby w fundacyi Mickiewicza utworzyć fundusz doraźny i aby Koła były upoważnione do udzielania zapomóg z tego funduszu donosząc Wydziałowi o zapadłej uchwale.

Wnioski przyjęto. Następnie Koło bocheńskie przedstawia wniosek, aby Wydział centralny po zniesieniu się z innymi Kołami i Towarzystwami nauczycieli w całej monarchii postarał się u odnośnych władz o uwolnienie synów profesorskich od opłaty czesnego. Rozmaite motywy przytaczano, dość wspomnieć o synach profesorów uniwersytetów, urzędników kolejowych i t. p.

— XIV. posiedzenie odbyło się 12. października 1903, obejmowało wnioski profesora Waśkowskiego w sprawie policzenia etatowym nauczycielom wszystkich lat służby spędzonych w charakterze egzaminowanych suplentów. Wnioski te znane są centralnemu Zarządowi, gdyż odpowiednia petycya została wysłana w październiku 1903.

— XV. posiedzenie odbyło się 23. listopada 1903. W sprawie utrakwizmu zdaniem prof. Służewskiego należałoby kwestyę rozpatrzeć z trojakiego punktu widzenia: a) praktycznego, b) narodowego, c) pedagogicznego. Mowca uważa utrakwizm za zło pedagogiczne, jest jednak za wprowadzeniem obowiązkowego języka ruskiego. Jamrógiewicz wyraża obawę, czy przez zaprowadzenie języka ruskiego nie nstąpiłoby może obniżenie i skażenie języka polskiego. Dyrektor Żukiewicz sądzi przeciwnie podnosząc, że przez znajomość ruskiego da się wytłómaczyć niejedno zjawisko językowe pod względem etymolo-

gicznym. Na wniosek mowcy wybrano do rozważenia sprawy komisyę z pięciu członków, w której skład weszli: Jamrógiewicz, Służewski, Trzpis, Świtalski i Dr. Serafiński.

— XVI. posiedzenie. Profesor Tyczka wygłosił referat o nauce języka niemieckiego w wyższem gimnazyum. Zdaniem prelegenta Wypisy niemieckie na klasę piątą są wystarczające, na szóstą słabe, na siódmą i ósmą stanowczo niewystarczające. W ciągu prelekcyi występuje mowca przeciwko obecnie wprowadzonej nauce polegającej na konwersacyi a zaniedbującej stronę gramatyczną. W tych dwóch względach t. j. w złej metodzie i niedostatecznych podręcznikach upatruje główne źródło słabych wyników nauki. Profesor Kozłowski wyraził prelegentowi imieniem zebranych podziękowanie za bardzo staranne opracowanie referatu i postawił wniosek jednomyślnie przyjęty, aby Wydział centralny zajął się wydrukowaniem referatu w „Muzeum".

— Walne zgromadzenie Koła odbyło się dnia 11. stycznia 1904. Koło przyjęło do wiadomości sprawozdanie ze stanu kasy tutejszego Koła, a prof. Matwij imieniem komisyi skontrującej wniósł udzielenie absolutoryum skarbnikowi, co też uchwalono.

Do Wydziału na rok 1904 wybrano: prezesem Włodzimierza Służewskiego, wiceprezem ks. Aloizego Nalepę, wydziałowymi zaś: prof. Jana Grzędzielskiego, Ryszarda Ordyńskiego, Henryka Trzpisa, Franciszka Tyczkę, Adama Ziemskiego i adwokata Dra Antoniego Serafińskiego.

W tym samym dniu ukonstytuował się nowo wybrany Wydział, poruczając czynności skarbnika p. Adamowi Ziemskiemu, sekretarza zaś p. Ryszardowi Ordyńskiemu.

KOŁO LWOWSKIE. Posiedzenie z dnia 16. stycznia 1904.

Prof. Dr. Witołd Barewicz wygłosił referat p. t. Nauka języka niemieckiego w naszych szkołach średnich. (Referat będzie w całości drukowany w Muzeum).

W dyskusyi zabierali głos:

Dr. Mańkowski. Wprowadzenie „reformowanej" metody zrobiło ongiś na mowcy wrażenie „forsowania". Metoda ta jest znakomitą, ale w obec jednostki — nie nowa to zresztą metoda. W szkole jednak „konwersacya" trwa króciutko i rozłożona jest na wielką ilość uczniów, stąd w rezultacie nie osiąga się celu. Władanie językiem odbywa się tu w najlepszym razie zapomocą tłumaczenia w pamięci. W rzeczywistości też w klasie nauka języka obcego musi mieć do czasu podporę w języku ojczystym, dopóki nie powstanie ścisła asocyacya pomiędzy przedmiotem a wyrazem obcym. Należy jednak zdawać sobie sprawę z granic, do których w danych warunkach dojść możemy, i stosownie do tego ograniczyć sferę znajomości języka. A sferę tę powinien tworzyć zasób wyrazów i zwrotów używanych istotnie w codziennem życiu i takich dalej, których potrzeba będzie uczniowi do dalszych studyów. Jeżeli ten punkt widzenia przyjmiemy, odpadnie masa materyału z obecnych podręczników. Dziś mamy nadto

tę niekonsekwencyę, że uczymy w kl. III. i IV. gramatyki, choć przy metodzie „reformowanej“ jest ona najwidoczniej niepotrzebną. Gdzież tu operowanie bezpośrednie? A pogłębiać znajomości języka na podstawie induktywnej przy pomocy gramatyki nie można na tym stopniu. Taż sama niekonsekwencya z poetyką i stylistyką — dobrą dla Niemców, ale nie dla naszych dzieci, nie władających jeszcze językiem. I jeszcze podobny błąd z wprowadzeniem literatury w takim zakresie, jaki Niemcowi wystarczy zupełnie. Po co naszym uczniom czytać Klopstocka i licznych drugo- i trzeciorzędnych autorów? Czytać więc więcej w całości Goethego i Schillera, z tego będzie korzyść na prawdę.

Radca Wolf. A jak długo ma być język ojczysty owym „pomostem“?

Dr. Mańkowski. Najwyżej do klasy piątej, przyczem pomost ów z każdym rokiem będzie odgrywał coraz mniejszą rolę. W miarę jednak rozszerzenia się sfery pomost ów wkraczałby stosownie. Dlatego mowca byłby nawet zwolennikiem przekładów przygodnie dawanych z języka obcego na ojczysty — w klasach wyższych. Słownik rozszerzy w tym wypadku zasób wyrazów.

Dyr. Charkiewicz. Myśl wprowadzenia bezpośredniej metody wyszła ze studyów nad językiem żywym, którego uczy się dziecko od chwil pierwszych, z obserwacyi rezultatów, do których doprowadzała nauka bon i guwernerów. I to metoda racyonalna, a do klasy VI. może nawet — nie trzeba gramatyki. Uświadomienie języka w klasach niższych nie potrzebne. Przy rozmówkach uczeń nie tłómaczy, bo w pytaniu uczeń ma zawartą prawie całą odpowiedź. Dzieci nabywają w klasie I. i II. do jakich 2000 wyrazów i dopiero w klasie III. sprawa się psuje. Tu należy zwrócić uwagę, że w ankiecie zwołanej przez Radę szkolną prawdopodobnie nie będzie mowy o sprawie zasadniczej w nauczaniu, tylko o instrukcyi dla wyższego gimnazyum.

Radca Wolf wyjaśnia, że dla naszej dyskusyi fakt ten nie może być kryteryum, przyczem prosi mowców, by trzymali się punktów wytycznych referatu, a zwracali uwagę na to, że mówimy o nauce kollektywnej.

Prof Trojnar. Wyłoniły się dwie zasady co do metodyki. Za wybraniem jednej z metod rozstrzygnie chyba najlepiej praktyka. Praktyka zaś poucza, że metoda bezpośrednia jest doskonała w środowisku takiem, które używa danego języka, ale marna w rezultatach w szkole — wobec 60 uczniów w klasie. Metoda reformowana w szkole jest po prostu blagą, śmiesznością. Dzieje się tak, że dziecko mówi jak papuga, mówi, czego nie rozumie, opuszcza podmiot, orzeczenie, a rezultatem ostatecznym jest, że w klasie VI. uczeń nie umie odmieniać rzeczownika. Jest to najkompletniejsze fiasco metody, osławionej już zresztą rozmówkami łacińskiemi w klasie I. Do rezultatów w nauczaniu można dojść tylko za pomocą „pomostu“. Dzisiaj zaś nie wolno przetłumaczyć jednego zdania nawet w klasie I. pod karą nie wiem — może dyscyplinarki. Zato przy maturze w szkole realnej jest przekład z języka polskiego na niemiecki. Czy to nie nonsens?

W sprawie podręczników, nauki literatury zgadza się mowca zupełnie z referentem. Podręczniki u Niemców są łatwiejsze, niż nasze.

Dr. Mańkowski zwraca uwagę — w odpowiedzi dyr. Charkiewiczowi — że łatwiej tworzy się sfera wyrazów w wieku dziecięcym (w wieku 2—6 lat), a później przy wytworzonej już zwłaszcza sferze wyrazów z języka ojczystego, coraz trudniej. Nie przeczy jednak mowca, że metoda ta jest dobra, ale powtarza, że wobec jednostki. Wobec masy nie znaczy nic, pomost jest konieczny, a przy pomoście konieczne uświadomianie językowe.

Dyr. Charkiewicz nie zgadza się na pesymistyczne uwagi prof. Trojnara. Przecie uczeń przynosi już coś ze szkół ludowych; dlaczegoż uczeń ma mówić bez zrozumienia tego, co mówi. Oczywiście, że w miarę potrzeby należy posługiwać się językiem ojczystym. Psuje sprawę kl. III. i IV. wskutek nagłego skoku. Metoda bezpośrednia jest skuteczniejsza wobec jednostki, ale przecież uczy się dziecko i przez słuchanie, niekoniecznie musi mówić. Gdy mamy doprowadzić do władania językiem, musimy posługiwać się metodą bezpośrednią.

Prof. Trojnar zaznacza, że i on nie myślał o tłumaczeniu samem i wyłącznem, owszem jest zwolennikiem konwersacyi, ale trzeba ją oprzeć na formach, na znajomości przypadków, osób.

Dyr. Charkiewicz dodaje do tych uwag, że uczniowie nie znający przypadków w języku niemieckim, nie znają ich z pewnością i w ojczystym.

Prof. Dr. Wojciechowski przemawia gorąco za zniesieniem poetyki w klasie VI. Nauka to nie niepotrzebna, ale wtłaczana w głowy uczniów potężnemi porcyami — nie do strawienia i przedwczesna. Może zniesienie jej w nauce języka niemieckiego stworzyłoby złoty pomost do usunięcia jej w polszczyźnie. Gdy bowiem poloniści oświadczyli się przeciw niej, odpowiedziano: nie można, bo plan języka polskiego musi się wzorować na języku niemieckim. Jest to punkt widzenia bardzo wesoły, ale że dotychczas istnieje, przeto dobrzeby było viribus unitis uderzyć na one wszystkie teorye — poloniści z germanistami. W języku niemieckim klasę VI. ocaliłoby się dla lektury nie „stosowanej".

Dyr. Charkiewicz nawiązując do słów ostatniego mowcy, oświadcza się również za lekturą już od szóstej klasy.

Prof. Frączkiewicz chciałby wyraźnego zaznaczenia, że plan naukowy języka niemieckiego w gimnazyach polskich żąda więcej, niż w niemieckich.

Prof. Jędrzejowski. Co powinno być celem nauki języka niemieckiego w gimnazyum polskiem? — jeśli od tego pytania zaczniemy i odpowiemy sobie na nie w duchu, to stwierdzimy, że nauka j. niem. doprowadza do celu już dziś i że biadania są niesłuszne.

Prof. Dr. Barewicz oświadcza, że zgadza się zupełnie z Dr. Mańkowskim. Podstawą musi być zrazu język ojczysty. Zwraca uwagę na poszczególny punkty referatu, których w dyskusyi nie uwzględ-

dniono, lub uwzględniono tylko pobieżoie: liczba nauczycieli, jakość ich, plan naukowy, rozłożenie nauki, ciągłość metody, cel nauki wyznaczony poszczególnym stopniom... W sprawie gramatyki zgadza się z Dr. Mańkowskim: brać ją systematycznie — na podstawie lektury. — Plan nauki literatury niemieckiej wzięty jest żywcem z gimnazyów austryackich, nam zaś odpowiadałby więcej system wprowadzony w szkołach pruskich.

Przyjęto tezy referenta:

1. ilość ukwalifikowanych nauczycieli języka niemieckiego wymaga pomnożenia znacznego, a przy normalnej liczbie klas przynajmniej podwojenia;

2. celem nauki jest, by uczeń po skończeniu gimnazyum mógł czytać ze zrozumieniem dzieła w języku niemieckim, tudzież władać poprawnie językiem w zakresie pojęć najbliższych;

3. metoda wymaga o tyle zmiany, ażeby na poszczególnych stopniach wyrażała się jej ciągłość;

4. pod względem rozkładu materyału nauka stylistyki i poetyki może być pozostawiona przygodnemu traktowaniu, a czas zyskany przez usunięcie jej użyty na lekturę najcelniejszych utworów z epoki rozkwitu. Na kl. VI. tedy w gimnazyach przypadłoby piśmiennictwo do Goethego, na VII. Goethe i Schiller, na VIII. romantyka do najnowszych czasów.

KOŁO NOWOSĄDECKIE. XIX. posiedzenie Koła odbyło się dnia 18. grudnia 1903 r. z następującym programem: 1. Odczytanie protokołu z ostatniego posiedzenia Wydziału. 2. Utrakwizm. Dyskusya. 3. Odpowiedź na kwestyonaryusz w sprawie jęz. niemieckiego, ref. prof. Leonhard. 4. Sprawa dziennikarska, ref. prof. L. 5. Odczytanie statutu Ligi dla ochrony czci. 6. Sprawa Koła bocheńskiego. 7. Wnioski.

Protokół z ostatniego posiedzenia przyjęto do wiadomości.

Nad p. 2. przeprowadzono obszerną dyskusyę w której zabierali głos: dyrektor Rzepiński, prof. Leonhard, Gawor Bł. i Magiera, poczem uchwalono następującą odpowiedź jednogłośnie przyjętą:

Koło nie tylko nie oświadcza się za zaprowadzeniem utrakwizmu w szkołach średnich, lecz uważa utrakwizm w szkołach tych za nader szkodliwy pod każdym względem, jednak uważa za wskazane i potrzebne uczenie się języka ruskiego jako względnie obowiązkowego.

W odpowiedzi na p. 3. przygotował prof. Leonhard dłuższą pracę po porozumieniu się z prof. Jasińskim i streścił ją w następujących punktach:

1. W porównaniu z innymi zakładami średnimi w monarchii austro węgierskiej, uczniowie gimnazyów galicyjskich wynoszą znaczne wiadomości z literatury i języka niemieckiego, jednakowoż wiadomości te częściowo odpowiadają tylko celowi, jaki plan tej nauce

zakreśla i z tego powodu są pewne zmiany konieczne w nauczaniu tego języka.

2. Dzisiaj używane podręczniki są bardzo dobre ale nie dla naszej młodzieży, domagamy się przeto przystępniejszego języka dla naszych uczniów a nadto znacznego ograniczenia materyału historyczno-literackiego.

3. Należy zwiększyć wymagania z zakresu gramatyki na którą powinno się zwrócić w gimnazyum niższem znacznie baczniejszą uwagę. Nadto w klasie V. powinnoby się zająć dokładniej frazeologią i synonimiką.

4. Lekturze prywatnej trzebaby poświęcić więcej czasu, i zachęcać do niej uczniów.

5. Za konieczną rzecz uznajemy, jak najprędsze wydanie wskazówek do nauczania języka niemieckiego w gimnazyum wyższem.

Sprawa 4. p. nie weszła na porządek dzienny z powodu niedyspozycyi prelegenta.

P. 5. Sekretarz odczytał statut Ligi dla ochrony czci i pismo tegoż Towarzystwa, a Koło uchwaliło wstrzymać się z przystępowaniem do tegoż Towarzystwa do czasu, aż wysokość wkładki rocznej zostanie ściśle oznaczoną.

P. 6. Sekretarz przedstawia sprawę Koła bocheńskiego (liczenie do służby lat spędzonych na suplenturze z egzaminem).

Koło przyjęło do wiadomości to pismo i powzięło uchwałę w myśl 5 punktów odezwy Koła bocheńskiego. Pozostawia więc tę sprawę Wydziałowi centralnemu do jaknajszybszego załatwicnia. (Petycya z dnia 2. kwietnia 1902 r.).

P. 7. Wnioski. Koło odnosi się jednomyślnie do Wydziału centralnego z prośbą o rozpoczęcie akcyi wszechstronnej u wszystkich Kół, byśmy wystąpili z prośbą do Ministeryum kolejowego, aby żony i dzieci profesorów otrzymały legitymacye kolejowe do jazdy drugą klasą zamiast trzeciej, ważne na wszystkie pociągi osobowe, oraz, aby nauczycielom i ich zastępcom przy przenoszeniu ich z jednego zakładu do drugiego wydawano bezwarunkowo z góry zniżki kolejowe na przewóz rzeczy, i aby przy przenoszeniu zast. nauczyciela zmieniono dotychczasowy sposób asygnowania pewnej kwoty na pokrycie kosztów podróży, którą to kwotę po wystawieniu rachunku przez nauczyciela dowolnie się później redukuje a w zamian za to, żeby z góry wyznaczono odpowiednią kwotę z którejby przenoszony już nie potrzebował zdawać liczby.

REFERATY.

O nauce języka niemieckiego w naszych szkołach średnich.

(Referat Dra Witolda Barewicza w Kole lwowskiem).

Wezwany przez Wydział Towarzystwa do objęcia referatu w sprawie nauki języka niemieckiego w naszych szkołach średnich, podjąłem się tego bardzo chętnie. Uczyniłem to nie dlatego, jakobym miał niezłomną wiarę, że usiłowania nasze podjęte bez inicyatywy i aprobaty innych czynników, mających głos zupełnie lub na pół rozstrzygający w tej sprawie, odniosą pożądany skutek. Sądzę jednak, że, gdy sprawa już na te tory weszła, obowiązkiem jest naszym nieodzownym zastanowić się nad tem, o ile skargi podnoszone są uzasadnione a jeśli są uzasadnione, w czem leży źródło złego. Złe byłoby jeszcze większem złem, gdybyśmy nauczyciele mieli obawiać się zdjęcia zasłony z tego, co czynimy i czego dokonujemy. Nie jest najgorzej, gdy będziemy mogli wskazać, co jest najgorsze. Te pobudki kierowały widocznie autorami kwestyonaryusza w tej sprawie, żądającego od nas odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czy średnie wyniki nauki języka niemieckiego w gimnazyum wyższem odpowiadają celowi, jaki plan tej nauce zakreśla?

2. Czy dzisiaj używane podręczniki odpowiadają swemu zadaniu?

3. Czy i jakie zmiany co do metody, planu i podręczników są pożądane?

Kwestyonaryusz ten postawiony nader nieśmiało, powiedziałbym wstydliwie, niejako pragnąc odpowiedzi, chciałby jej uniknąć lub nadać jej pewien przez siebie oznaczony kierunek. Tem się jednak nam zadowalać nie wypada, dlatego pozwalam sobie pójść poza ramy zakreślone przezeń, postępując kolejno od jednego pytania do następnych.

Zanim przejdę do odpowiedzi na pierwsze postawione pytanie muszę się załatwić z pytaniem: Czy wyniki odpowiadają w ogóle przeznaczeniu nauki języka niemieckiego w naszych szkołach średnich. O potrzebie nauki języka niemieckiego w naszych szkołach zdaje się nikt wątpić nie będzie. Potrzeba nie tylko znajomości tego języka w życiu praktycznem i naukowem musi być uznaną. Patent cesarski, wprowadzający język polski jako wykładowy do szkół średnich, uwzględniając tę potrzebę nakłada na Radę Szkolną obowiązek szczególnego czuwania nad postępami w nauce języka niemieckiego. W jaki sposób starała się Rada szkolna wywiązać z poruczonego sobie zadania nakreśliłem już w „Muzeum“ w najgłówniejszych zarysach. Podjęte przez nią przed 15 laty usiłowania zmierzały do tego, by uczniom zapewnić nie tylko wprawę praktyczną lecz również i znajomość przedmiotu. Należy jednak przyznać, że osiągnięcie jednego celu bez uszczerbku drugiego jest w istniejących stosunkach nader trudne. Obecna Rada szkolna uprościła sobie przeto rzecz samą przeznaczając dwie

klasy względnie cztery na osiągnięcie wprawy językowej, drugie zaś dwie względnie cztery poświęcając przyswojeniu znajomości przedmiotu. Koniec tego, jak zawsze, gdy ktoś dwie rzeczy naraz chce osiągnąć, jest ten, że wynik nauki szkolnej ani pod jednym ani pod drugim względem nie odpowiada łożonym na nią trudom. Skargi na brak należytego postępu w nauce języka niemieckiego zarówno pochodzą od interesowanego w tem społeczeństwa jak od ucznia i nauczycieli. Pomijam kwestyę, o ile społeczeństwo stawiając zbyt wygórowane wymagania zapomina o granicach, do których nauka szkolna dojść może, pomijam też brak względu na to, że uczeń gimnazyalny przez cztery lata po skończeniu gimnazyum ma sposobności aż nadto zapomnieć nawet tej odrobiny wprawy językowej, jaką wyniósł z gimnazyum, pomijam, że skargi te są niejednokrotnie nieuzasadnione, lecz nie mogę nie przyznać słuszności im w tem, że nawet ta odrobina wynoszona z gimnazyum nie odpowiada dziesięcioletnim trudom łożonym na nią. Skarga ta jest słuszna, a jeśli zwraca się w pierwszej linii przeciw szkole, ma niezawodnie swe uzasadnienie. Materyału uczniów, z bardzo małymi wyjątkami, mogą nam pozazdrościć wszystkie narody, zdolności wrodzone i zapał w nauce są w najniższych klasach wprost zadziwiające, jeśli więc wyniki nauki tej prowadzonej przez ośm lat są mniej niż nikłe, to przyczyna musi leżeć gdzieś na drodze przebytej a więc w stosunkach szkolnych. Winę tego więc zatem musi społeczeństwo przypisać szkole, o ile zaś ona sama temu winna, naszem zadaniem jest rozważyć.

Stosunki panujące u nas w szkołach średnich ponoszą winę niedomagań tych w pierwszym rzędzie. Dotyczy to przedewszystkiem nauczycieli. Nauczycieli języka niemieckiego liczymy wedle sprawozdania Rady szkolnej z r. 1901/1902 dla gimnazyów 45 na klas 497 — 9 zaś a względnie 8, ponieważ jedna posada nieobsadzona, na 87 klas realnych. Jeśli więc policzymy na każde gimnazyum po dwóch — t. zw. germanistów, — gdyż 35 godzin jeden nie obejmie, to brakowałoby w gimnazyach przeszło 60, w szkołach realnych 15 względnie 16-tu. Liczba godzin języka niemieckiego wynosi tygodniowo w gimnazyach 2.555 a może nawet więcej, w szkołach realnych, z których liczby tworzę 12 i pół realnych, 437. Potrzebaby do tego więc w gimnazyach 159, w realnych 29 nauczycieli, tygodniowo więc zostaje pod kierownictwem fachowych nauczycieli w gimnazyach godzin 720, w szkołach realnych 144 godzin czyli pod kierownictwem niefachowem w gimnazyach 1.835, w szkołach realnych 293 godzin. Tak się przedstawia stan nauki języka niemieckiego co do liczby nauczycieli. Godziny poruczone niefachowym lub nieaprobowanym nauczycielom przewyższają prawie w trójnasób godziny zajęte przez fachowych. Liczebnie więc już szkoła nie jest w stanie sprostać wymaganiom słusznym co do nauki języka niemieckiego, powierzając tę naukę niejednokrotnie nauczycielom nic mającym nic zupełnie wspólnego z naukami filozoficznymi cóż dopiero z językiem niemieckim. Nie twierdzę bynajmniej tem samem, żeby świadectwo z odby-

tego egzaminu stanowiło już o skuteczności pracy nauczyciela. Zostawiam zupełnie nierozstrzygniętem pytanie, czy jakościowo odpowiadają wszyscy nauczyciele fachowi przyjętemu zadaniu, rozstrzyganie o ich wiadomościach bowiem przypada komisyom egzaminacyjnym, o ich aplikacyi władzom szkolnym. Jednak sam brak fachowych nauczycieli uniemożebnia już prawidłowy tok nauki. Plan i metoda dokonują reszty złego. Zadaniem planu jest wytknięcie celu i rozdzielenie materyału na pojedyńcze stopnie nauki szkolnej. W wytknięciu celu dla niej w języku niemieckim poszły nasze plany dalej niż plan dla szkół austryackich lub nawet dla niemieckich, jak to dawniej wykazałem. Wytknięcie celu jest zarówno złe, gdy go wzięto za nisko lub za wysoko. W pierwszym razie łatwo wystrzelić poza cel, w drugim razie przed celem. Ostatnie ma miejsce w naszej nauce języka niemieckiego. Nie mogąc osiągnąć wytkniętego celu zadowolić się musimy skromniejszymi wynikami, które wedle miejsca, czasu lub też innych okoliczności mniej lub więcej się zbliżają do niego. Starając się połączyć wymagania życia praktycznego z naukowymi, żądając zarówno wprawy w wyrażaniu myśli w słowie i piśmie jakoteż znajomości dziejów literatury od Klopstocka i to na podstawie dzieł czytanych w klasach wyższych, nie osiągamy ani jednego ani drugiego lub osiągnąwszy jedno tracimy drugie. Cel więc nie zostaje nigdy osiągnięty, bo nim nie może być w tym stopniu, — koszta jednak eksperymentów ponoszą nieodzownie nauczyciele, jeśli chcą go osiągnąć, w głównej zaś części uczniowie. Z tem w parze musi iść nierównomierny rozdział materyału co do ilości, jakoteż zupełne pominięcie względu na stopniowy rozwój umysłu ludzkiego co do jakości tegoż. Podobnie jak cel, przedstawia się rezultat nauki mający być w pojedyńczych klasach osiągnięty świetnie, może nawet za świetnie. W pierwszych dwóch klasach uczniowie „zdają sprawę“, w 3 i 4 następuje „swobodniejsza reprodukcya“, w 5 już samodzielna reprodukcya na podstawie obszernej lektury — a potem o niej nie ma mowy, tak jak gdyby o samodzielności reprodukcyi nikt w klasach 6—8 nie powinien wątpić, natomiast następuje rok stylistyki i poetyki, a następnie dwa historyi literatury. Oczywiście starając się to osiągnąć starają się podręczniki dostarczyć jak najobfitszego materyału, który ani co do jakości ani co do ilości nie zawsze odpowiada stopniowi rozwoju umysłu. Uciekać się więc musi plan w wskazówkach metodycznych do łagodzenia tego, co w wyliczaniu zadań pojedyńczych klas jako zbyt wygórowane żądanie uderzyć musiało, że przytoczę tylko żądanie co do klas III. i IV. Mówiąc na str. 4 o swobodniejszej reprodukcyi tylko, żąda plan na str. 23 „reprodukcyi treści lektury w formie zmienionej z użyciem wyrażeń odmiennych, a więc — dodaje — samodzielnego sprawozdania“. Skok to jest wielki, jeśli się zważy, że w dwóch poprzednich klasach uczniowie dokonywali tego prowadzeni zapomocą pytań przez nauczyciela. Gdybyż choć ten materyał odpowiadał rozwojowi umysłowemu i nabytej wprawie, możnaby to stopniowanie zostawić rozsądkowi nauczyciela, lecz tak

w rzeczywistości nie jest. Chcąc nadto wyczerpać taki obfity materyał, wprowadza plan obok lektury szkolnej również lekturę kursoryczną i domową (str. 26), tak, jakby ilość nie jakość lektury mogła zapewnić uczniom należyty postęp. Uczniowie chcąc podołać temu raptownemu podwyższeniu wymagań muszą się starać o obcą pomoc, która ogranicza się na napisaniu owego „samodzielnego“ opowiadania, a w ten sposób to, co miało być swobodniejszą lub samodzielną reprodukcyą staje się prostem wybębnieniem, że się tak wyrażę, cudzej pracy. Następuje więc to, czego przedewszystkiem należało unikać, bo uczniowie uczą się na pamięć tego, czego nawet nie zawsze rozumieją. Zamiast więc swobodnych samodzielnych ćwiczeń, zamiast nabywania wprawy językowej, uczniowie nabywają wzorową niemczyznę z „klasycznych“ wydań pp. Köhlera, później Liebermanna i tutti quanti, a praca czysto pamięciowa z pewnością więcej ich obciąża, niż gdyby była samodzielną pracą rozumu. Nieufność w własne siły, jaka się wkrada w umysły chłopców ma jednak jeszcze głębiej sięgające powody. Plan naukowy wprowadzając nową, t. zw. reformowaną metodę, starał się trzymać drogi pośredniej nie odrzucając zupełnie gramatyki, lecz sposób, w jaki starał się ją utrzymać nie zupełnie odpowiedział może i życzeniom Planu. Utrzymując ją w dwóch najniższych klasach przeznaczył dla niej tylko miejsce przygodne. Możnaby się nawet na to zgodzić, żeby z języka budować gramatykę a nie z gramatyki język — lecz w rzeczywistości dzieje się inaczej, — gdyż albo gramatyka jest zupełnie pomijana albo lektura. Z reguły więc uczniowie wynoszą nader wielką chwiejność gramatyczną a ta czyni wszelki ruch samodzielny niemożliwym i skazuje ich również na szukanie pomocy obcej. Braków tych nie uzupełnia później systematyczna nauka gramatyki prowadzona do tego w języku obcym. Systematyczny układ ćwiczeń, choćby nie mający na oku wyłącznie ćwiczeń gramatycznych, byłby w stanie uczynić naukę tę systematyczną — zbyteczną. Nie jest w stanie tego uczynić ścisła choćby najściślejsza klasyfikacya, pomijając już, że w danych warunkach nie byłaby ona oceną lecz karą i to niezasłużoną. Skutek takiej nauki jest więc jeszcze więcej niż szkodliwy a rezultat jej w piątej klasie, przedstawia się w następujący sposób:

1. Uczniowie mają dość skąpy zasób wyrazów, z pomiędzy których wyrazy na oznaczenie pojęć najbliższych znikają stopniowo od klasy 3 ciej.

2. Uczniowie nie nabywają pewności w używaniu form gramatycznych.

3. Prowadzeni na pasku przez nauczyciela w dwóch najniższych klasach, a nie czując się w siłach sprostać podniesionym wymaganiom, uciekają się do cudzej pomocy, której używają mechanicznie.

4. Zamiast samodzielności znajdujemy mechaniczne recytowanie w ich mowie, zupełną niezdolność do przyjmowania nowych wiadomości, do rozumienia i przyswojenia ich sobie, do łączenia i kojarzenia ich. Suma ich wprawy i samodzielności językowej jest więc da-

leko mniejszą niż suma luźnych niezwiązanych z sobą wiadomości. Budowę taką o nader kruchych podstawach wieńczy plan nauką stylistyki i poetyki a wreszcie historyi literatury. Nauczyciel objąwszy naukę tę w 6 klasie nie wie, z której strony podpierać tę budowę, żeby nie runęła całkiem. Pomijam wątpliwości, jakie w kołach nauczycielskich przeciw wprowadzeniu poetyki i historyi literatury podnoszono i podnoszą, gdyż o tem mówiłem już dawniej. Wzgląd na to, że szkoła średnia jest nie tyle szkołą językową jak raczej że ma dać obraz kultury narodu, zajmującego wybitne miejsce w rzędzie europejskich, wpływa na korzyść historyi literatury. Co do poetyki jednak pozwolę sobie żywić wątpliwości pewne, gdyż 1. ustalonych granic między pojedyńczemi formami poetycznemi nie ma, 2. nauka ta dla umysłu młodocianego jest nieprzystępna, 3. szczegóły słyszane z niej przy nauce innych języków mogą łatwo sprawić zamęt pojęć, 4. nadto zajmuje czas, któryby daleko korzystniej dał się użyć na ujęcie materyału z dwóch klasach najwyższych. Historyę literatury rozkłada plan na dwa ostatnie lata, opiera zaś znajomość epoki klasycznej — jak dodaje ironicznie — na „dokładniejszej lekturze“ choć nie dodaje tego w 8-mej klasie co do późniejszej literatury. Zaczyna się wtedy dopiero gonitwa od ustępu do ustępu. Umysł nieprzygotowany należycie nie jest w stanie odetchnąć, brak wprawy czyni mu zdanie sprawy z lektury niemożliwem, brak czasu zmusza nauczyciela, który w najlepszym razie może rozporządzać 160 godzinami na rok, jeśli żadna nie odpadnie, do pospiesznego kroku, brak czasu odbiera nauczycielowi możność podejmowania ćwiczeń ustnych w obrębie materyału nowego a cóż dopiero mówić o naprawieniu braków z poprzednich lat. Widząc niemożliwość osiągnięcia celu wytkniętego przez Plan zniża miarę swych wymagań do poziomu uczniów mniej niż średnich zdolności. Zyskuje przez to wprawdzie jedno, że materyał przepisany przez Plan zostaje wyczerpany, a o resztę tj. skutek nie pyta. Jakim zaś on jest, możemy z łatwością odpowiedzieć będąc świadkami tego niejednokrotnie przy egzaminie dojrzałości. Skutkiem owego ciągłego prowadzenia na pasku przez nauczyciela wykazują wtedy uczniowie nasi niezwykłą nieporadność wobec tego, czego dotąd nie wyuczyli się na pamięć, przebija się ona w braku zdolności kombinacyjnej, braku logiki i wyobraźni. To są braki występujące we wszystkich przedmiotach, z którymi w języku niemieckim łączą się jeszcze inne jak niepewność w używaniu elementarnych form, niepewność niejednokrotnie w sklejeniu zdania z dwóch złożonego, mimo wielu wiadomości z historyi literatury brak poglądu na całokształt jej. Przekonać się o tem łatwo może, ktoby zechciał zadać pytanie odbiegające od zwykle zadawanych w szkole.

Metoda i Plan znajdują swój wyraz w podręcznikach używanych. Wszystkie ich niedostatki odbijają się w podręcznikach, które pod względem treści i formy metodycznością pochlubić się bynajmniej nie mogą. Zarzuty moje skierowane przeciw Planowi mogą jeszcze znaleźć swe uzasadnienie przez przegląd podręczników. Uczy-

niłem to w sposób szczegółowy w „Muzeum“, dlatego nie zmieniwszy swego zdania nie będę tego powtarzał. Do uwag moich wypowiedzianych tam dałoby się jeszcze wiele dodać, czego ja wówczas nie czyniłem, a przedewszystkiem rozbiór ich pod względem językowym i to nie tylko w podręcznikach dla klas niższych. Można się na metodę t. zw. reformowaną godzić zupełnie lub z restrykcyami, jednak od podręczników poprawności językowej wymagać się musi. Mówiąc o podręcznikach w ogóle nie czynię bynajmniej wyjątku co do podręczników gramatyki. Podręczniki gramatyki w tej postaci, w jakiej obecnie są używane, nie są przydatne do użytku, a przecież powinny one być nie tylko pomocą do powtórzenia wyuczonych prawideł, lecz także poradnikiem w kwestyach wątpliwych językowych, których tyle nastręcza język niemiecki dla rodowitego Niemca, cóż dopiero mówić o nas. Kończąc swe uwagi na tem, odpowiadam więc na pytanie pierwsze kwestyonaryusza. Uczniowie nasi nie odpowiadają ani wymaganiom, jakie wogóle dziesięcioletniej nauce stawiać możemy a tem mniej wymaganiom planu. Że nie odpowiadają zaś winna temu w pierwszej linii szkoła. Liczba nauczycieli tego przedmiotu nie jest w stanie objąć wszystkich godzin tego języka, jak to wyżej wykazałem. Jakość nauczycieli choć nie zawsze jednak niejednokrotnie nie odpowiada wymaganiom choćby nawet nader skromnym. Plany naukowe wykazują skoki w rozkładzie materyału, przecenienie istniejących stosunków co do jakości i objętości materyału. Metoda nauki i podręczniki w postępie swym wykazują brak systematyczności, gdyż nie uwzględniają ani stopnia rozwoju ani potrzeb umysłu ludzkiego ani też nabytej wprawy. Jeśli więc społeczeństwo z żalami swymi co do nauki języka, tak niezbędnego dla nas, zwraca się do nas, skargi są niezawodnie uzasadnione jeśli niezupełnie to przynajmniej w głównej ich części. Do tych czynników, które przyczyniają się głównie do niepowodzenia tej nauki, należałoby dodać wiele jeszcze innych czynników leżących poza szkołą, które usuwają się z pod naszej dyskusyi. Do takich zaliczam fałszywą ambicyę narodową, która przeniesiona na pole inne nakazuje młodzieży z pewnym wstrętem przyswajać sobie od przeciwnika to, w czem leży jego przewaga, — starszym zaś nakazuje niejednokrotnie z pewnem pobłażaniem patrzeć na objawy nader szkodliwe dla naszego społeczeństwa. (Dok. nast.).

Dr. Witold Barewicz.

SPRAWY BIEŻĄCE.

RÉPÉTITEURS INDIGÈNES.

Celem podniesienia nauki języków nowożytnych we Francyi stara się rząd od czasu wprowadzenia nowej metody (w październiku 1902 r.) o pozyskanie młodych cudzoziemców, z akademickiem wykształceniem, którzy do Francyi przeważnie przybywają w tym celu, żeby się wykształcić w języku francuskim. Obecnie poszukuje rząd francuski niemieckich i angielskich filologów dla liceów i kolegiów, które niemal wyłącznie są internatami. Młodzi ci ludzie, zwani répétiteurs indigènes, mają obowiązek przez dwie godziny dziennie rozmawiać z przydzielonymi im uczniami w grupach po dziesięciu, aby ich ćwiczyć w użyciu obcego języka. Poza tem zajęciem są wolni od wszystkich obowiązków. Jako wynagrodzenie za swą czynność otrzymują repetytorzy wolne mieszkanie i całe utrzymanie w zakładzie. Dotychczasowe próby w zakładach wielkomiejskich przedsięwzięte wydały wcale zadowalające wyniki, a z chwilą gdy zwyczaj ten zostanie zaprowadzony we wszystkich zakładach, a jest ich 350, otworzy się kilkaset posad dla początkujących nauczycieli przeważnie narodowości angielskiej i niemieckiej. Będą oni mieli łatwą sposobność nabycia wprawy we władaniu językiem francuskim. Mieszkając w zakładzie, będą mieli sposobność stykania się z nauczycielami i korepetytorami, którzy mając nadzór nad nauką pozaszkolną uczniów mieszkają również w zakładzie; nadto będą mogli uczęszczać na godziny inne, aby się dokładnie zapoznać z językiem wykładowym francuskim. Jeżeli zakład znajduje się w mieście uniwersyteckiem, wtedy nastręcza się wygodna sposobność słuchania wykładów w języku francuskim. Zobowiązanie się będzie zawsze roczne. — Perspektywa otwierająca się dla przyszłych nauczycieli języka francuskiego jest więc wcale ponętna, szkoda tylko, że nasi kandydaci albo zupełnie z niej korzystać nie mogą, albo w bardzo szczupłym zakresie. *J. I.*

KONWERSACYA Z CUDZOZIEMCAMI W SZKOLE.

O dość ciekawej próbie użycia cudzoziemców przy nauce języków obcych donosi Dr. F. Weinthaler, profesor gimnazyum realnego w Augsburgu w czasopiśmie „Bayerische Zeitschrift für das Realschulwesen“ 1903. w 4. zeszycie (XI. 4). Ucząc języka angielskiego w klasie 6—9 ułożył się za zgodą i zezwoleniem dyrektora zakładu z pewnym młodym Anglikiem, o odbycie 12 godzin konwersacyi, na które uczniowie klasy ósmej przychodzili popołudniu. Po dwu i półrocznej nauce postąpili o tyle, że nietylko rozumieli czytany tekst, lecz nauka odbywała się już wyłącznie w języku angielskim. Celem nowo wprowadzonych godzin konwersacyi było oswojenie uczniów z dźwiękami mowy obcej, żeby mogli rozumieć każdego cudzoziemca, a nie tylko nauczyciela mówiącego obcym językiem. Na próbę tego

rodzaju zgodzono się dlatego, ponieważ nie można od każdego nauczyciela żądać, żeby sobie przyswoił zupełnie tak zwany akcent obcy.

Na pierwszej godzinie mówił p. B. o utworze Byrona „Więzień Chillonu“ czytanym właśnie w szkole, odpowiadał na pytania nauczyciela i śmielszych uczniów zachęconych przykładem nauczyciela. Uczniowie, którzy czegokolwiek nie rozumieli, mieli się zgłosić, a profesor, a za jego przykładem młody cudzoziemiec przekonywali się rzucanemi pytaniami, o ile uczniowie za wykładem zdołali podążyć. Resztę godziny wypełnił p. B. czytaniem prozaicznego utworu „Lord Clive“ rzucając tu i ówdzie pytania.

Drugą godzinę wypełnił dalszy ciąg wykładu o Więźniu Chillonu, potem jednakże gość zeszedł na wrażenia podróży z Londynu przez Kolonię, Norymbergę, Pilzno w Czechach do Lwowa. Opowiadanie o Lwowie tak zainteresowało uczniów, że profesor Weinthaler skłonił p. B. do mówienia o tym przedmiocie jeszcze na następnej godzinie i poprosił go o porównanie stosunków angielskich ze stosunkami na kontynencie.

Temat dalszych lekcyj był bardzo rozmaity i aczkolwiek z początku treść rozmowy oznaczano, to przecież wkrótce znaleziono tematy inne bardziej zajmujące. Tak w ciągu dalszych godzin rozmawiano o historyi i stylach pomników Augsburga, koloniach w Zanzibarze, o historyi angielskiej 19. wieku, o Londynie i widoku miasta z perspektywy ptasiej, o igle Kleopatry i Egipcie, o życiu i ciekawych zdarzeniach pewnego Anglika, o zwyczajach angielskich, o szkołach, sporcie, święceniu niedziel w Anglii, o początkach historyi angielskiej, o walkach ze Szkotami, o zdarzeniach czasów ostatnich, o kolejach, o górach i klimacie Szkocyi, o Karolu Dickensie, a cykl zakończono rozmową bardzo urozmaiconą, której treść stanowiły anegdoty z życia Szekspira, Raleigha, Miltona, Pope'a, nadto omówienie przedstawień teatralnych z ostatnich dni w Augsburgu, szczególnie przedstawienia Fausta i t. d.

Wynik wszystkich godzin konwersacyi był zadowalający, gdyż uczniowie brali w nauce nader żywy udział, stawiali wiele pytań, a niektórzy zapuszczali się z cudzoziemcem w rozmowę przed godziną. Z początku niektóre wyrażenia znane przelatywały mimo uszu niezrozumiane, potem jednakże ucho uczniów przywykło zupełnie do chwytania obcych dźwięków. Nadto godziny te zachęciły uczniów do ćwiczenia się w obcym języku przez szukanie sposobności rozmowy z cudzoziemcami, i wyrobiły przekonanie, że języka nauczyć się można przez żywą rozmowę, a nie wyłącznie z książki.

Wniosek, do jakiego prof. Weinthaler dochodzi na podstawie doświadczeń, jest dla nas uderzający. Żywy udział uczniów przekonał go, że jeżeli nauka w obcym języku prowadzona jest należycie, tak że konwersacya, a nie sama gramatyka i książka stanowi oś nauki, to postępy uczniów są szybkie. Jeżeli nauczyciel sam obcym językiem należycie włada, to doprowadza wcale prędko uczniów do zrozumienia słowa żywego. Jeżeli zważymy, że uczniowie już po

$2^1/_2$ rocznej nauce mogli dość swobodnie rozmawiać w obcym języku, na którego naukę przeznacza się bardzo szczupłą ilość godzin, to wynik jest bardzo zadowalający. Dodać jednak trzeba, że naukę języka angielskiego zaczyna się z uczniami szesnastoletnimi, i że prof. Weinthaler starał się o należytą podstawę gramatyczną, i że na niej opierał pewność w mówieniu uczniów. *J. I.*

KRONIKA SZKOLNA I PEDAGOGICZNA.

† ALEKSANDER BAIN. Dnia 18. września b. r. zmarł ośmdziesięciopięcioletni, sędziwy Aleksander Bain, obok Spencera najznamienitszy wychowawca angielski minionego stulecia równie w teoryi jak i praktyce. O znakomitość tę dobijały się w swoim czasie wszechnice glazgowska i aberdeenska. Dłuższy szereg lat był Bain radcą zdrowia w Londynie. Kiedy usunął się w zacisze domowe, poświęcił swe pióro podręcznikom naukowym wydawnictw szkolnych i ludowych Chambersa. Obeznany był dobrze z astronomią, poświęcał się elektrotechnice, czynił spostrzeżenia i badania atmosferyczne, wniknął najgłębiej w wiedzę psychologiczną, w logice talent okazał wysoki, pozostawił dzieła z filologii angielskiej, a klasyków starogreckich znał znakomicie. Szereg dzieł z zakresu etyki i psychologii zyskał mu sławę europejską i stawił go obok młodszego Milla i Herberta Spencera.

Międzynarodowa biblioteka umiejętności rozszerzyła po całym świecie jego dzieło o duchu i ciele Mind and Body po raz pierwszy w r. 1873 a myśli jego o wychowaniu jako umiejętności Education as a science w r. 1879. Zapewne pióro jakieś, powołane do tego, skreśli w polskim języku sylwetkę życia tak znamienitego i system jego obszernie przedstawi, przeto notatka niniejsza zwróci jeno uwagę jeszcze na żądanie Baina, tyczące się zmiany obecnego wykształcenia angielskiego. Osnowę przyszłego studyum mają według niego tworzyć: 1. umiejętności ścisłe, 2. humaniora (historya, nauka społeczna, część powszechnej literatury), 3. język angielski i literatura. *J. M.*

GALICYJSKIE STOWARZYSZENIA KOBIECE: „Stow. pomocy naukowej dla Polek im. J. I. Kraszewskiego“ w Krakowie, „Ognisko kobiet“, „Czytelnia kobiet“ i „Stow. prywatnych nauczycielek i urzędniczek“ we Lwowie oraz „Czytelnia dla kobiet“ w Krakowie wniosły na ręce posła Petelenza następującą petycyę do Rady państwa:

Stowarzyszenia kobiece zwracają się do Izby z prośbą o wydanie ustaw, mających na celu zniesienie ograniczeń, jakie dotykają kobietę na drodze do zdobycia odpowiedniego wykształcenia, oraz reformę średniego wykształcenia w ogólności. A więc:

1. „Kobieta w Austryi nie posiada dotychczas szkoły średniej, przygotowującej do studyów uniwersyteckich. Wprowadzone bowiem licea żeńskie nie mogą być za szkołę średnią uważane, gdyż nie dają do studyów uniwersyteckich ani praw, ani przygotowania. Świetny zaś rozwój gimnazyów żeńskich dowodzi, że szkoły średnie dla ko-

biet są już dziś konieczne. Zresztą sam fakt, że kobiety są w Austryi dopuszczone do studyów w wyższych uniwersyteckich zakładach naukowych, pociąga za sobą konieczność otwarcia dla kobiet szkół, któreby je do tych studyów przygotować mogły. Dlatego to upraszamy o założenie dla kobiet przynajmniej dwóch rządowych gimnazyów w Galicyi".

„Przy układaniu programu gimnazyów takich byłoby wszakże pożądanem wprowadzenie w ich programie reform, wymaganiami współczesnego życia dyktowanych. Tak n. p. prawie wszystkie państwa w nauczaniu języków starożytnych zaprowadziły zmiany gruntowne, już to przez całkowite usunięcie języka greckiego, już to przez ograniczenie liczby godzin obydwu języków starożytnych i przesunięcie rozpoczęcia nauczania do klas wyższych. (Prusy, Rosya i t. d.). Najdalej wszakże idącą reformę zaprowadzili Anglicy i Francuzi przez stworzenie szkoły średniej całkiem nowego typu. Szkoły w Bedales Abbotsholm w Anglii, w Roches pod Paryżem i w Esterelles w pobliżu Cannes dają typ wzorowy nowoczesnej szkoły średniej".

„O ileby tedy miały być stworzone szkoły średnie dla kobiet, należałoby stworzyć wzorową nowoczesną szkołę średnią, której ukończenie wszakże dawałoby prawo do kształcenia się dalszego w wyższych zakładach naukowych, t. j. uniwersytetach, politechnikach, akademiach handlowych i t. p."

„Dopóki jednak nie nastąpi otwarcie wzorowej szkoły średniej nowego typu, kwestya szkoły średniej dla kobiet dawałaby się najprościej rozwiązać albo a) przez upaństwowienie prywatnych gimnaz. szkół żeńskich w Krakowie i Lwowie, albo też b) przez dopuszczenie kobiet do istniejących gimnazyów męskich". „Co do tego ostatniego sposobu, to musimy zaznaczyć, że system koedukacyi znajduje w sferach pedagogicznych coraz więcej uznania. Mięszane szkoły średnie w Ameryce, a także w Finlandii, Holandii, oraz Bernie Szwajcarskiem w Europie, dają jak najlepsze wyniki zarówno co do umysłowego, jakoteż moralnego rozwoju wychowańców. Kobieta-koleżanka, towarzyszka wspólnej pracy, przestaje być dla chłopca zagadką, nieznanym, a przez to zaciekawiającym, przedmiotem pożądań. Ten wzgląd ostatni jest niesłychanie ważnym argumentem przemawiającym za systemem koedukacyjnym". „Utyskiwania na przedwczesne dojrzewanie młodzieży, oraz na wypaczanie obudzonego instynktu prawie zupełnie nie mają miejsca w szkołach, w których system koedukacyi zaprowadzono. Natomiast troska o moralno-obyczajową stronę młodzieży gimnazyalnej nie schodzi z porządku dziennego narad kierowników gimnazyów męskich, a u nas doprowadziła nawet do projektu przywrócenia dwurazowej nauki, jako środka jakoby zapobiegawczego".

2. „Stowarzyszenia kobiece, złożone w znacznej części z matek, dla których niemniejszą troskę, niż zdobycie praw kształcenia dla córek, stanowi również konieczność posyłania synów swoich do szkół średnich typu obecnego, czego rezultatem jest fizyczne i umysłowe przemęczenie młodzieży, upraszają, by odnośne sfery decydu-

jące zechciały poddać gruntownemu rozpatrzeniu i reformie plany gimnazyów męskich". „Stworzenie zarówno męskich jakoteż i żeńskich wzorowych szkół średnich, dostosowanych do obecnych warunków życiowych, jest gorącą potrzebą chwili".

3. „Upraszamy o rozszerzenie prawa uczęszczania na uniwersytety, również i na wydział prawny, — dotychczas dla kobiet zamknięty".

4. „Upraszamy o udzielenie kobietom obcym poddanym prawa uczęszczania na uniwersytety w charakterze zwyczajnych i nadzwycz. słuchaczek, a nie tylko hospitantek, jak to ma miejsce obecnie. Mężczyzn obce obywatelstwo tego prawa nie pozbawia".

5. „Upraszamy wreszcie o dopuszczenie kobiet do studyów w wyższych szkołach politechnicznych, oraz w akademiach handlowych".

„Zamykanie przed kobietą przybytków wiedzy, lub chociażby tylko niektórych jej gałęzi, wobec składanych przez kobietę dowodów jej umysłowego uzdolnienia, stoi w rażącej sprzeczności z kulturalnemi hasłami naszej epoki". *Dr. St. Zdziarski.*

RĘKOPISY W BIBLIOTEKACH WARSZAWSKICH. Na posiedzeniu Komisyi literackiej Ak. Um. w Krakowie, które się odbyło dnia 11. listopada z. r. Sekretarz Komisyi literackiej prof. J. Czubek zdał sprawę z wycieczki do Warszawy, przedsięwziętej w czerwcu b. r. Prelegentowi chodziło głównie o bliższe zaznajomienie się z rękopisami, znajdującymi się w trzech tamtejszych bibliotekach: Zamoyskich, Uniwersyteckiej i Krasińskich. W pierwszej, najbogatszej w rękopisy, wynotował 490 numerów z ogólnej liczby 1750, przyczem bądźto przeglądał wprost same rękopisy, bądźto ograniczał się tylko do korzystania z doskonałego katalogu biblioteki. Do biblioteki Uniwersyteckiej wprowadził go prof. Dr. T. Wierzbowski; przy pomocy dość dobrego katalogu kartkowego zdołał prelegent wynotować 222 numerów z ogólnej liczby około 1 000 rękopisów. W bibliotece ord. Krasińskich, posiadającej około 1.500 rękopisów, praca nad ich zinwentarzowaniem ma się rozpocząć niebawem; dotychczas istnieją tylko skąpe notatki p. Rembowskiego, nie dające należytego wyobrażenia o treści rękopisów; tu przeglądał prelegent 439 numerów. Razem liczba rękopisów, przeglądniętych lub wynotowanych w Warszawie przez prelegenta, wynosi 1.151. Materyał jest ważny i treści różnorodnej, jakto prelegent wykazał na 74 rękopisach, których zawartość dokładniej oznaczył; bliższymi szczegółami może też służyć na każde żądanie, piśmienne czy ustne, jak to czynił dotychczas już w kilku wypadkach.

Podczas pobytu w Warszawie postarał się także prof. Czubek o nowych współpracowników, którzyby mogli brać udział w wydawnictwach Komisyi literackiej. Umożliwi to uwzględnienie szersze materyałów, poza Krakowem się znajdujących.

Wreszcie podał sekretarz do wiadomości, że prof. Dr. Wierzbowski zajął się wydaniem protokołów Komisyi do ksiąg elementarnych.

ROZMAITOŚCI.

ROZPORZĄDZENIA I ODZNACZENIA.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 26. grudnia 1903 zezwolił na otwarcie II. gimnazyum państwowego w Rzeszowie.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 7. stycznia b. r. nadał każdorazowym rektorom Politechnik prawo do używania w okresie sprawowania ich funkcyi tytułu „Magnificencya“.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 18. stycznia b. r. nadał w uznaniu wybitnie zasłużonej działalności w austryackiem Stowarzyszeniu Czerwonego Krzyża członkowi wydziału krajowej żeńskiej filii Stowarzyszenia Czerwonego Krzyża dla Galicyi, profesorowi Uniwersytetu Dr. Gustawowi Roszkowskiemu, order Korony żelaznej trzeciej klasy z uwolnieniem od taksy.

MIANOWANIA I PRZENIESIENIA.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 2. grudnia z. r. zamianował docenta prywatnego, Dr. Leona Mańkowskiego, profesorem nadzwyczajnym filologii staroindyjskiej na Uniwersytecie w Krakowie.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 11. grudnia z. r. zamianował profesora gimnazyum w Brzeżanach, Dr. Tomasza Garlickiego, dyrektorem gimnazyum w Złoczowie.

APROBATY.

— Rada szkolna krajowa postanowiła zaliczyć książkę p. t. „Artur Passendorfer. Błędy językowe. Wydanie 2. We Lwowie 1904. Nakładem księgarni Polskiej (B. Połonieckiego)“ w poczet środków pomocniczych przy nauce języka polskiego i poleca ją do zakupna dla bibliotek nauczycielskich. Cena egzemplarza brosz. 1 K 60 h.

— Rada szkolna krajowa postanowiła zaliczyć książkę p. t. „L. German i K. Petelenz. Ćwiczenia niemieckie dla klasy drugiej szkół średnich. Wydanie 4. We Lwowie 1904. Nakładem K. S. Jakubowskiego“ w poczet książek, dozwolonych do użytku w szkołach średnich z językiem wykładowym polskim. Cena egzemplarza 2 K 20 h.

— Rada szkolna krajowa zwraca uwagę dyrekcyi szkół średnich na wydanie krytyczne dzieł Franciszka Zabłockiego p. t. „Pisma Franciszka Zabłockiego. Wydał Dr. Bolesław Erzepki. Poznań 1903“. Dzieło powyższe nie zawiera komedyi tego autora a nadaje się przedewszystkiem do zbiorów biblioteki nauczycielskiej.

— Rada szkolna krajowa postanowiła zaliczyć książkę p. t. „Dr. Z. Samolewycza. Hramatyka łatyńska dla I. i II. klasy szkił gimnazyalnych — perełożyw piśla 4. wydania na ruskyj jazyk Roman Cehłyńskyj“. We Lwowie 1903. Nakładem funduszu krajowego, w poczet książek, dozwolonych przy nauce w gimnazyach z wykładowym językiem ruskim. Cena egzemplarza oprawnego 1 K 20 h.

— Rada szkolna krajowa postanowiła zaliczyć książkę p. t. Oł. Barwińskyj „Wyimky z ukraińsko-ruskoi i ustnoi słowesnosty narodnoi dla wyższych klas szkił serednych“. Wydanie trzecie. We Lwowie 1903. Nakładem funduszu kra-

jowego, w poczet książek, dozwolonych przy nauce w szkołach średnich z wykładowym językiem ruskim. Cena egzemplarza oprawnego 1 K 50 h.

POLSKIE MUZEUM SZKOLNE.

1. Pomiędzy nielicznemi wydawnictwami obrazkowemi, które u nas ukazały się w ostatnich czasach, zasługuje szczególnie na uwagę Album starych warowni polskich w zachodniej Galicyi, wydane przez zakład art. fotograficzny Józefa Zajączkowskiego w Krośnie z tekstem historycznym prof. Władysława Węgrzyńskiego.

Zalecają szkoły nasze tanie a często bardzo liche wydawnictwa pism niemieckich; za ich pośrednictwem zaznajomiamy uczniów naszych z widokami miejsc odległych i niewiele ich obchodzących; mało jednak mamy środków do zaznajomienia ich z pamiątkami naszej przeszłości, z któremi łączą się ważne chwile dziejowe, i które nadają charakter obszernej połaci kraju. To też na wielkie uznanie i poparcie zasługuje wydawnictwo, które powstało za usilnem staraniem i szczupłymi środkami jednostek ofiarnych a zamiłowanych w dziejach przeszłości.

„Album warowni“ obejmuje piękne i duże zdjęcia fotograficzne ruin i resztek warowni w Czchowie, Czerwonym klasztorze, Czorsztynie, Dobczycach, Lanckoronie, Lipowcu, Lubowli, Melsztynie, Muszynie, Niedzicy, Niepołomicach, Odrzykoniu, Rzeszowie, Rytrze, Tęczynku, Tyńcu i Wiśniczu a tekst prof. Węgrzyńskiego wymienia treściwie najważniejsze zdarzenia z dziejów tych warowni w związku z tokiem dziejów narodu.

Album to może oddać znaczne usługi tak przy nauce geografii i historyi polskiej, jako też przy lekturze stosownych ustępów z Wypisów polskich. To też zalecamy je usilnie gronom nauczycielskim jako wydawnictwo krajowe a przeznaczone do budzenia zamiłowania narodowej przeszłości.

2. W miesiącu styczniu b. r. otrzymało Polskie Muzeum szkolne następujące dary:

Od Rady szkolnej krajowej 1 dzieło w 3 tomach.

Od krakowskiego Towarzystwa Oświaty ludowej 16 dzieł w 31 tomach.

Od gimnazyum św. Anny w Krakowie 9 dzieł w 46 tomach i dwie pieczęcie.

Od Exc. Michała Bobrzyńskiego 1 dzieło w 1 tomie.

Od Dr. Ludomiła Germana 13 dzieł w 14 tomach.

Od Radcy Bron. Trzaskowskiego 1 dzieło w 7 tomach.

Od Radcy Dr. Leona Kulczyńskiego 3 dzieła w 3 tomach.

Od PP. St. Majerskiego i M. Lityńskiego 1 dzieło w 2 tomach.

Od St. Kossowskiego 1 dzieło w 1 tomie.

Od P. Waler. Hecka 5 dzieł w 5 tomach.

Od P. Kazim. Sławińskiego z Warszawy 2 dzieła w 8 tomach.

Od P. J. Twaroga 1 mapę.

Od P. Piotra Spohna 4 dzieła w 4 tomach.

Od P. Jul. Matuszka 1 dzieło w 1 tomie.

Za komisyę:

Dr. German.

— ODEZWA. W czerwcu b. r. odbędzie się we Lwowie wystawa przyrodniczo-lekarska i hygieniczna X. zjazdu lekarzy i przyrodników polskich.

Grupa czwarta działu B. tej wystawy obejmuje sprawy wychowania młodzieży a mianowicie: a) hygienę budynków, narzędzi i przedmiotów szkolnych, b) hygienę internatów i prywatnych zakładów wychowawczych, c) hygienę metody nauczania i środków naukowych, e) naukę hygieny dla uczniów i nauczycieli, f) fizyczne wychowanie młodzieży, g) stan zdrowotny szkół, choroby szkolne, nadzór lekarski w szkołach, h) szkoły dla słabo rozwiniętych dzieci, kursa równoległe i powtarzające, kursa dla ociemniałych, głuchoniemych i ułomnych, i) hygienę młodzieży poza szkołą, stowarzyszenia opieki nad młodzieżą, kolonie wakacyjne, zebrania i stowarzyszenia dla propagowania zasad hygieny, k) ogródki freblowskie, l) kąpiele szkolne, m) boiska, parki Jordana, sporty, zabawy i zabawki dla dzieci.

Ze względu na pierwszorzędną ważność hygieny szkolnej, na potrzebę rozpowszechniania jej zasad i środków, które mogłyby polepszyć warunki hygieniczne naszych szkół, komisya urządzająca polskie Muzeum szkolne, w którego programie hygiena szkolna ważne zajmuje miejsce, ma zaszczyt zachęcić jak najgoręcej zakłady szkolne i nauczycieli do udziału w tej wystawie a zarazem prosić, by wystawcy raczyli po wystawie przekazać wystawione przedmioty polskiemu Muzeum szkolnemu we Lwowie.

Za komisyę urządzającą *Dr. German*
przewodniczący.

FUNDACYA IM. A. MICKIEWICZA.

W lutym złożyli: prof. Jan Dziurzyński od grona gimnazyum III. w Krakowie 5 k. 80 h.; prof. H. Neuwirth od grona gimnazyum sanockiego 4 k. 20 h.; grono gimnazyum Franciszka Józefa we Lwowie 4 k. 60 h.; prof. Bronisław Dobrzański od grona gimnazyum V. we Lwowie 11 k.; prof. Bronisław Grotowski od grona gimnazyum rzeszowskiego za luty 7 k. 88 h.; radca Maryan Łomnicki od grona gimnazyum IV. we Lwowie za styczeń i luty 21 k. 20 h.; prof. Adam Ziemski od grona gimnazyum bocheńskiego za luty 5 k. 20 h.; prof. J. Tralka od grona gimnazyum stryjskiego 9 k. 60 h.; prof. Waleryan Heck od grona gimnazyum św. Anny w Krakowie, zamiast wieńca na trumnę ś. p. Jana Kublińskiego 36 k. 50 h.; prof. Stanisław Leonhard od grona gimnazyum nowosądeckiego od września z. do końca stycznia b. r. 22 k. 80 h.; prof. Jan Kobak od grona szkoły realnej w Tarnopolu 5 k. 40 h.; prof. Michał Bogusz od grona gimnazyum niemieckiego we Lwowie 4 k.; Koło Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych w Krośnie 4 k. 20 h.; prof. Stanisław Szarga od grona gimnazyum stanisławowskiego za wrzesień zeszłego do lutego b. r. 18 k. 20 h.; prof. Maks. Krynicki od grona gimnazyum samborskiego 12 k. 08 h.; prof. Jan Tralka od grona gimnazyum stryjskiego zamiast wieńca na trumnę ś. p. kolegi St. Krafta 24 k.

Stan fundacyi wynosi z dniem dzisiejszym 24.085 k. 10 h.

We Lwowie dnia 12. lutego 1904.

W imieniu Wydziału: *Józef Czernecki*
ulica Augusta Bielowskiego l. 1.

O d e z w a.

XX. Walne Zgromadzenie Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych odbędzie się w Krakowie w czasie Zielonych Świąt 22. i 23. maja.

Wydział uprasza Koła o nadsyłanie tematów i referatów tak na posiedzenia plenarne jak i sekcyjne tego zgromadzenia oraz sprawozdań z czynności Kół z dołączeniem dokładnego spisu członków najpóźniej do 15. kwietnia b. r.

Porządek dzienny Walnego Zgromadzenia ogłosi się we właściwym czasie.

We Lwowie 5. marca 1904 r.

Wydział Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych.

Dr. Antoni Kalina — przewodniczący.

A. Frączkiewicz — sekretarz.

Okruchy historyczno-pedagogiczne.

II.

Kobieta w uniwersytecie Jagiellońskim w XV. wieku.

Fakt, który tu przypominam, jest dość powszechnie znany, ale nie jest ustalona jego chronologia. Mam na myśli ową dziewczynę, która w stroju męskim uczyła się w uniwersytecie krakowskim. Historycy nasi, nawet tak poważni, jak prof. K. Morawski, odnoszą zdarzenie to do fałszywej daty. Zasłużony historyograf wszechnicy krakowskiej pisze [1]): „Może też do czasów Kazimierzowskiego uniwersytetu odnieść należy opowiadanie... o dziewczynie, która dwa lata in veste virili uczyła się na wszechnicy krakowskiej". Trzeba je odnieść nie do XIV. ale do XV. wieku, a można mu wyznaczyć nie tylko wiek, lecz nawet w przybliżeniu rok, a to z całą ścisłością na podstawie faktów, dostarczonych przez tego samego kronikarza, który nam przekazał opowieść o wspomnianej wyżej emancypantce XV. wieku.

Kronikarzem owym jest Marcin ze Spiżu, opat benedyktyński w Wiedniu, a kronika jego nosi tytuł Senatorium [2]). Autor pisze o sobie, że, urodzony na Spiżu, zaczął się uczyć w szkole parafialnej w Lewoczy, następnie pojechał na studya do Krakowa a stąd do szkoły kolegiackiej w Nysie, gdzie spędził całe dwa lata. Gdy tu był, przyszła z Wrocławia wiadomość, że mieszkańcy miasta napadli na rajców w ratuszu i zamordowali kilku z nich. Stało się to, jak wiadomo, w r. 1418, a zatem pobyt Marcina w Nysie przypada na lata 1417. i 1418. lub też na 1418. i 1419. Ponieważ pomiędzy studyami nyskiemi a krakowskiemi Marcina nie było przerwy, przeto i te są tem samem co do czasu oznaczone, t. j. kończą się albo w r. 1417. albo 1418. Mając datę studyów krakowskich Marcina ze Spiżu, mamy tem samem i datę studyów uniwersyteckich w Krakowie owej dziewczyny w przebraniu scholarskiem, bo autor Senatorium pisze

[1]) Historya uniwersytetu Jagiellońskiego, tom I. (1900), str. 45, uwaga 3.

[2]) Senatorium sive dialogus historicus Martini abbatis. Scotorum Viennae Austriae w wydaniu Peeza Scriptores rerum austriacarum, Wiedeń 1743, tom II. kolumna 629.

stanowczo, że wykryto tajemnicę właśnie w tym czasie, kiedy on bawił w Krakowie (accidit, cum ibidem moram facerem).

Cała opowieść Marcina o dziewczynie krakowskiej ma pozory najzupełniejszej prawdy. Fakt sam w dziejach edukacyi średniowiecznej nie jest odosobnionym, a szczegóły jego dadzą się w części sprawdzić i na podstawie innych źródeł. Zresztą Marcin ze Spiżu jest kronikarzem wiarogodnym. W świetle historyi dzieje dziewczyny naszej przedstawiają się w sposób następujący:

Nieznany nam z imienia i nazwiska rektor pewnej szkoły parafialnej w Wielkopolsce wykształcił córkę swoją, jak się zdaje, jedynaczkę razem z żaczkami kierowanej przez siebie szkoły w naukach trywialnych. Dziewczyna zapragnęła wyższej wiedzy. Sprzedawszy po śmierci rodziców swoich odziedziczony po nich majątek, pojechała, przebrana po męsku, do Krakowa i zapisała się tu około r. 1415. w poczet uczniów uniwersytetu i zamieszkała w jednej z burs prywatnych. Przez dwa lata uczęszczała bardzo pilnie na wykłady, kryjąc starannie płeć swoją w stroju scholarskim męskim. Do łaźni, jak inni studenci, nie chodziła. Już bliską była bakalaryatu nauk wyzwolonych, gdy się przypadkowo wydała tajemnica, lękliwie przez nią tajona.

W bramie domu mieszczanina Kalderberga stało kilku szlachciców; ku domowi zbliżał się scholarz uniwersytetu. Jeden ze szlachty zauważył, że nadchodzący nie jest mężczyzną lecz kobietą w stroju męskim. Gdy mu towarzysze przeczyli, postanowił, założywszy się z nimi, przeprowadzić dowód prawdy. Skoro się scholarz zbliżył do bramy, podszedł do niego szlachcic, poprosił go na kilka słów do sieni domu i dokonał przemocą rewizyi. Wykryła się tajemnica, dziewczynę oddano przed sąd. Tu pokazało się, że przywdziała szaty męskie jedynie z miłości do nauki, tylko dla tego, aby sobie w ten sposób umożliwić wstęp do uniwersytetu. Przełożony bursy (conventor), w której mieszkała, i koledzy dziewczyny stwierdzili jednomyślnie, że prowadziła życie nieskazitelne. Na własną jej prośbę oddano ją do pewnego z klasztorów krakowskich, gdzie została mistrzynią, t. j. nauczycielką nowicyuszek, a z czasem i ksienią. *Antoni Karbowiak.*

Klasyfikacya w szkołach średnich austryackich w r. szk. 1902/3.

w świetle statystyki.

(Dokończenie).

Tak tedy doszliśmy do tego, że pierwotne przepisy same w sobie jasne i wyraźne, skutkiem późniejszych rozporządzeń i okólników normujących, zamieniły się w chaos, z którego trudne wyjście. Najlepszem też rozwiązaniem kwestyi — zniesienie egzaminów promocyjnych, a co zatem idzie, także poprawczych.

Prawda, uchwała tego rodzaju przeszła już na tegorocznem Walnem zgromadzeniu — ale od powzięcia uchwały do zrealizowania jej droga bardzo długa.

A jednak zyskałoby się wiele na jej przeprowadzeniu, bo:

1. nauczyciel stałby się niezależniejszym przy klasyfikacyi;
2. nauka podniosłaby się na wyższy poziom;
3. uczniowie i społeczeństwo przyzwyczailiby się do poważniejszego traktowania nauki i nauczyliby się sumienniejszego wypełniania obowiązków.

B. Klasyfikacya w cyfrach.

Zadaniem rozdziału niniejszego będzie wykazać, jak wygląda w cyfrach klasyfikacya, przeprowadzona wśród takich warunków i na takim materyale. Uwzględniłem przytem przeszło 90 zakładów austryackich różnych narodowości i różnego położenia geograficznego, jak również większe i mniejsze miasta. Obraz to niezupełny, ale w głównych zarysach jasny. Mnożenie szczegółów jużby nic nie zmieniło, tylko mogłoby obraz lepiej wycieniować — ale nie miałem na celu tego rodzaju drobiazgowego wykończenia, chociaż chciałem w szerszej jeszcze mierze uwzględnić szkoły galicyjskie, lecz nie wszystkie sprawozdania otrzymałem w swoim czasie.

Przyjmując dla stopni II. i III. razem 10% za normalny, widzimy, że na 94 zakładów tylko 36 nie przekracza tej liczby, a w tem mamy 7 szkół galicyjskich (Wadowice 5·2%, Podgórze 5·3%, Kraków I. 5·6%, Przemyśl, G. rus. 7·8%, Jasło 8·8%, Tarnopol, G. pol. 8·9%, Przemyśl, G. pol. 9·6%). Lwią część zaś zajmują nie szkoły czysto niemieckie, lecz na Morawach i w Czechach obu

*

narodowości. Reszta zakładów, t. j. 57, stopniuje się powyżej 10% aż do 21·5% — w tej liczbie naszych szkół 20 (zob. tab. II.).

II. tab. Statystyka II. i III. stopni.

L. p.		gimn.	szk. real.	język wykładowy	%	L. p.		gimn.	szk. real.	język wykładowy	%
1	Praga, Neustadt Graben	G	—	n	0·5	22	Pola	G	—	n	8
2	Ried	G	—	n	5·2	23	Bielsk	G	—	n	8·1
3	Wiedeń, Terezyanum	G	—	n	5·2	24	Opawa	—	R	n	8·2
4	Wadowice	G	—	p	5·2	25	Wiedeń, IX. obw.	G	—	n	8·3
5	Podgórze	G	—	p	5·3	26	Królowy Dwór	—	R	czes.	8·5
6	Kraków, gimn. św. Anny	G	—	p	5·6	27	Jasło	G	—	p	8·8
7	Praga Neustadt	G	—	n	5·7	28	Tarnopol	G	—	p	8·9
8	Praga, Altstadt	G	—	n	5·8	29	Graz I.	G	—	n	9
9	Berno, II. G.	G	—	n	6	30	Weidenau	G	—	n	9
10	Freistadt (A. G.)	G	—	n	6·2	31	Praga, Nowe miasto	G	—	czes.	9·2
11	Wiedeń, zu den Schotten	G	—	n	6·2	32	Praga (Mała strona)	G	—	czes.	9·5
12	Praga, gimn. akadem.	G	—	czes.	6·4	33	Wiedeń (Franc. Józefa)	G		n	9·5
13	Praga (Kleinseite)	G	—	n	6·5	34	Meran	G	—	n	9·6
14	Berno	G	—	n	7	35	Przemyśl	G	—	p	9·6
15	Budziejowice	G	—	n	7	36	Jevičko	—	R	czes.	10
16	Kromieryż	G	—	n	7	37	Baden	G	—	n	10·1
17	Litomierzyce	—	R	n	7·5	38	Kraków, II. (św. Jacka)	G	—	p	10·1
18	Mähr. Weisskirchen	G	—	n	7·7	39	Krems	G	—	n	10·3
19	Praga, Mała Strona	G	—	czes.	7·8	40	Wiedeń, XVII. obw.	G	—	n	10·3
20	Przemyśl	G	—	rus.	7·8	41	Tarnopol	—	R	p	10·4
21	Graz II.	G	—	n	7·9	42	Třebič	G	—	czes.	10·6
						43	Wiedeń g. Elżbiety	G	—	n	10·6
						44	Opawa	G	—	czes.	10·8
						45	Berno II.	G	—	czes.	10·9
						46	Kutna Hora	—	R	czes.	10·9

L. p.		gimn.	szk. real.	język wykładowy	%	L. p.		gimn.	szk. real.	język wykładowy	%
47	Tarnów	G	—	p	11	71	Göding	—	R	n	14·7
48	Lwów IV.	G	—	p	11·4	72	Lwów, (filia szk. R.)	—	R	p	15·1
49	Wiedeń, VIII. obw.	G	—	n	11·4	73	Cieszyn	G	—	p	15·2
50	Wiedeń, gimn. akad.	G	—	n	11·5	74	W-er Neustadt	G	—	n	15·2
51	Ołomuniec	—	R	n	11·7	75	Nowy Sącz	G	—	p	15·5
52	Sanok	G	—	p	11·7	76	Stanisławów	G	—	p	15·5
53	Wiedeń, IV. obw.	—	R	n	11·9	77	Budziejowice	—	R	czes.	15·6
54	Lwów	—	R	p	12	78	Sambor	G	—	p	16
55	St. Pölten	G	—	n	12·2	79	Lwów VI.	G	—	p	16·1
56	Budziejowice	—	R	n	12·4	80	Karlsbad g. miejskie	G	—	n	16·6
57	Floridsdorf	G	—	n	12·4	81	Dornbirn	G	—	n	16·8
58	Kołomyja	G	—	rus.	12·6	82	Tryjest	—	R	wł.	17·7
59	Wiedeń, III. obw.	G	—	n	12·8	83	Czerniowce II.	G	—	n	17·9
60	Wiedeń, VI. obw.	G	—	n	12·8	84	Radautz	G	—	n	18·2
61	Złoczów	G	—	p	12·8	85	Lublana	G	—	n-sł.	18·3
62	Bielsk	—	R	n	12·9	86	Tryjest gimn. miejskie	G	—	wł.	19
63	Kraków	—	R	p	13	87	Innsbruck	—	R	n	19·2
64	Klagenfurt	G	—	n	13·1	88	Lublana	G	—	słow.	19·2
65	Cieszyn	—	R	n	13·4	89	Zara	G	—	włos.	19·3
66	Stryj	G	—	p	13·4	90	Jarosław	G	—	p	19 4
67	Cieszyn	G	—	n	13·5	91	Lwów V.	G	—	p	19·8
68	Innsbruck	G	—	n	14·4	92	Wiedeń, V. obw.	—	R	n	20·2
69	Wiedeń, g. Maksymil.	G	—	n	14·4	93	Czerniowce	G	—	n	21
70	Rzeszów	G	—	p	14·6	94	Drohobycz	G	—	p	21·5

Ale na pociechę naszą widzimy się w towarzystwie 9 zakładów wiedeńskich, za którymi nasze szkoły nietylko podążają, ale częstokroć idą przed nimi. Umyślnie porównywam galicyjskie szkoły z wiedeńskiemi. Wszak do Wiednia napływają z całej monarchii najwytrawniejsze siły pedagogiczne — tam suplent rzadkością; wszak tam także najlepsze środki naukowe; młodzież zaś wielkiego miasta przewyższa inteligencyą młodzież prowincyo-

nalną a dzięki rozmaitym szkołom może łatwo wybierać stosownie do zdolności i skłonności. U nas w Galicyi zupełne przeciwieństwo tego wszystkiego, a jednak rezultaty w cyfrach nakrywają się.

Bądź co bądź rezultat to na ogół nieświetny a tłómaczący się głównie tem, że się z roku na rok przepuszcza do klas wyższych materyał nieodpowiedni, nienależycie przygotowany — właśnie skutkiem egzaminów promocyjnych i poprawczych. Rzecz jasna, że w naszych stosunkach przyczyniają się do tej ujemnej klasyfikacyi także inne niedomagania, jak niesłychane przepełnienie klas i częsta zmiana nauczycieli, nieraz zupełnie dowolna i niczem nieusprawiedliwiona — ale w innych prowincyach tego wszystkiego nie ma, a rezultat podobny.

Przypatrzmy się teraz III-ciej tabeli statystycznej, która nam wykaże, jak wygląda klasyfikacya, jeżeli się stopnie II. i III. jakoteż poprawki uzna za rezultat wogóle niedobry. Przyjmując w tym wypadku 15% za normalny, zobaczymy, że na owych 94 zakładów tylko 25 wejdzie w rachubę, a ze szkół galicyjskich tylko 4 (Kraków, G. I. 13·2%, Przemyśl, G. rus. 13·8%, Podgórze 14·8%, Wadowice 14·8%); reszta zaś mieści się pomiędzy 15% a 35·4%. (Porów. III. tab.).

III. tab. Statystyka II. III. stopni i poprawek.

L. p.		gimn.	szk. real.	język wykładowy	%	L. p.		gimn.	szk. real.	język wykładowy	%
1	Praga, Neustadt, Graben	G	—	n	2·2	7	Freistadt, Austr. G.	G	—	n	11
2	Praga, Neustadt, Stephang.	G	—	n	7·2	8	Jevičko	—	R	czes.	11·8
3	Berno II. g.	G	—	n	8·8	9	Berno	G	—	n	12
4	Praga, Kleinseite	G	—	n	9·1	10	Kromieryż	G	—	n	12
5	Królowy Dwór	G	—	czes.	10·6	11	Praga, Altstadt	G	—	n	12·2
6	Bielsk	G	—	n	10·9	12	Weidenau	G	—	n	12·2
						13	Wiedeń G. Franc. Józ.	G	—	n	12·3
						14	Ried	G	—	n	13
						15	Kraków G. św. Anny	G	—	p	13·2

L. p.		gimn.	szk. real.	język wykładowy	%
16	Berno II. g. czes.	G	—	czes.	13·5
17	Wiedeń, zu den Schotten	G	—	n	13·6
18	Przemyśl	G	—	rus.	13·8
19	Praga, na Małej stronie	G	—	czes.	14
20	Praga g. akadem.	G	—	czes.	14·3
21	Praga, na Małej stronie	—	R	czes.	14·3
22	Litomierzyce	—	R	n	14·4
23	Budziejowice	G	—	n	14·7
24	Podgórze	G	—	p	14·8
25	Wadowice	G	—	p	14·8
26	Graz I.	G	—	n	15·1
27	Wiedeń, Terezyanum	G	—	n	15·1
28	Pola	G	—	n	15·5
29	Opawa	—	R	n	15·8
30	Praga, Nowe miasto	G	—	czes.	16·6
31	Wiedeń XIX. obw.	G	—	n	16·6
32	Mähr. Weisskirchen	G	—	n	16·7
33	Graz II.	G	—	n	16·8
34	Opawa	G	—	czes.	17·7
35	Wiedeń g. Elżbiety	G	—	n	17·8
36	Tarnów	G	—	p	17·9
37	Trzebicz	G	—	czes.	18
38	Ołomuniec	—	R	n	18·1
39	Cieszyn	G	—	n	18·3
40	Wiedeń g. akadem.	G	—	n	18·4
41	St. Pölten	G	—	n	18·9
42	Kutna Hora	—	R	czes.	19·5
43	Bielsk	—	R	n	19·9
44	Budziejowice	—	R	czes.	19·9
45	Stryj	G	—	p	20·4
46	Tarnopol	G	—	p	20·7
47	Wiedeń III. obw.	G	—	n	20·7
48	Meran	G	—	n	20·8
49	Jasło	G	—	p	21
50	Lwów IV.	G	—	p	21
51	Budziejowice	—	R	n	21·1
52	Cieszyn	G	—	p	21·6
53	Radautz	G	—	n	21·6
54	Krems	G	—	n	21·9
55	Wiedeń IV. obw.	—	R	p	22
56	Złoczów	G	—	n	22
57	Wiedeń VI. obw.	G	—	n	22·1
58	Przemyśl	G	—	p	22·2
59	Wiedeń VIII. obw.	G	—	n	22·2
60	Wiener Neustadt	G	—	n	22·2
61	Sanok	G	—	p	22·4
62	Tarnopol	—	R	p	22·5
63	Cieszyn	—	R	n	22·7
64	Kołomyja	G	—	rus.	23
65	Tryjest R. miejska	—	R	włos.	23·3
66	Wiedeń g. Maksymil.	G	—	n	23·3
67	Klagenfurt	G	—	n	24
68	Lwów V.	G	—	p	25·4
69	Lwów VI.	G	—	p	25·4
70	Lwów, filia szk. real.	—	R	p	25·4
71	Floridsdorf	G	—	n	25·5
72	Innsbruck	—	R	n	25·7
73	Tryjest g. miejskie	G	—	włos.	25·7
74	Kraków g. św. Jacka	G	—	p	25·8

L. p.		gimn.	szk. real.	język wykładowy	%	L. p.		gimn.	szk. real.	język wykładowy	%
75	Wiedeń XVII. obw.	G	—	n	25·9	85	Stanisławów	G	—	p.	28
76	Zara	G	—	wł.	26·1	86	Baden	G	—	n	28·6
77	Karlsbad g. miejskie	G	—	n	26·2	87	Nowy Sącz	G	—	p	29·1
78	Sambor	G	—	p	26·3	88	Lublana	G	—	n. słow.	29·5
79	Innsbruck	G	—	n	26·4	89	Dornbirn	G	—	n.	29·7
80	Lwów	—	R	p	27·2	90	Lublana	G	—	słow.	31·5
81	Kraków	—	R	p	27·3	91	Czerniowce	G	—	n	31·5
82	Göding	G	—	n	27·6	92	Rzeszów	G	—	p	32·8
83	Jarosław	G	—	p	27·6	93	Wiedeń V. obw. (kl. 5)	—	R	n	34·9
84	Drohobycz	G	—	p	27·9	94	Czerniowce II. g.	G	—	n	35·4

Ale i tutaj widzimy szkoły nasze równomiernie rozdzielone na wszystkich stopniach — a co więcej, na najniższym stopniu stoi Wiedeń (szkoła realna w V. obw. mająca tylko 5 klas z 34·9%) i Czerniowce (II. G. niem. 35·4%).

Na pierwszy rzut oka wydaje się, że przy zniesieniu egzaminów promocyjnych i poprawczych klasyfikacya wypadłaby wobec tego bardzo ujemnie. Tymczasem to tylko pozornie, bo młodzież, wiedząc o tem, że nie może już liczyć na spekulacyę, zabrałaby się gruntownie i sumiennie do pracy zaraz od samego początku. Wszak młodzież nasza nie jest tak nieudolną, lecz grzeszy często lenistwem i lekkomyślnością, któreto wady znajdują wielkie poparcie w egzaminach promocyjnych i poprawczych. Wszak o tem chyba także świadczą te częste u nas wypadki, że młodzieniec dostaje na I. półrocze drugą lub trzecią klasę a na drugie półrocze otrzymuje często czystą pierwszą lub w najgorszym razie poprawkę.

Gdybyśmy się teraz zapytali o stosunek naszych szkół do innych prowincyi austryackich, to odpowiedź wypadnie dla nas bardzo korzystnie, bo nasze rezultaty w cyfrach idą w parze z tamtymi, czyli są im równe. I nie tylko w cyfrach, lecz także co do treści i istoty, bo przerabiamy i wyczerpujemy materyał według jednego planu. Tylko w filologii klasycznej widać z porównania sprawozdań obfitszą lekturę w szkołach niemieckich.

Dodać jednak trzeba, że przed uczniami krajów słowiańskich, uczącymi się nadto swego języka i literatury, otwierają się nowe, szerokie horyzonty dziejów i kultury słowiańskiej, o czem Niemiec nie może mieć nawet wyobrażenia. Jeżeli tedy u Niemców tu i tam gruntowniejsza nauka, to u nas szersze wykształcenie, rozleglejszy pogląd na świat i życie — a wszakże na tem zasadza się ogólne wykształcenie.

Młodzież nasza uczy się tego samego czego tamta, a oprócz tego jeszcze innych rzeczy. W porównaniu zaś z innymi krajami słowiańskimi a zwłaszcza włoskimi, nasza młodzież wynosi o wiele gruntowniejszą znajomość literatury niemieckiej.

Najlepsze rezultaty osięgają szkoły w Czechach i na Morawach, tak z językiem wykładowym niemieckim jak czeskim. Przyczyny szukać należy w antagoniźmie narodowym, z którego znowu powstaje walka polityczna. Przedstawiciele parlamentarni tych dwu narodowości chcą i umieją walczyć o prawa narodowe — dlatego tam również szkolnictwo kwitnie. U nas inaczej — stąd też upośledzenie kraju pod każdym względem. Podnieść też należy, że tam spotykamy się z szkołami średniemi miejskiemi i krajowemi, czego u nas także niema. Szkoły w Czechach i na Morawach są liczne, liczba uczniów mała i dlatego tam rezultaty pedagogiczne najlepsze, bo można uczniowi więcej pracy poświęcić tak, że tam dopiero „Lehrer“ i „učitel“ staje się faktycznie tem, czem u nas już z nazwy samej być powinien t. z. nauczycielem.

Co do liczby uczniów w niektórych zakładach niech posłuży kilka cyfr:

Praga, Neustadt (Graben)	169	uczniów
„ „ (Stephang.)	190	„
„ Kleinseite	152	„
„ Na malej straně	263	„
„ Altstadt	154	„
Kromieryż	159	„
Berno G. II. czes.	230	„

(zresztą zob. tab. IV.).

W Pradze (w stolicy kraju!) mają więc trzy gimnazya niemieckie razem wzięte taką liczbę uczniów (475) jaka w naszych stosunkach na jedno gimnazyum tylko za szczęśliwy wyjątek uchodzi [1]).

[1]) Porów. „Muzeum“ listopad „przepełnienie szkół“.

L. p.	Zakład	rodzaj	liczba uczniów	liczba poprawek	liczba II. i III. stop.	% poprawek / % II. i III. st. — suma	lokacye: popr.	lokacye: II. i III. st.	lokacye: II. III. i popr.
1	Baden	G n	265	49	27	18·5 | 10·1 — 28·6	93	37	86
2	Berno	G n	451	23	32	5 | 7 — 12	16	14	9
3		II. G n	312	9	19	2·8 | 6 — 8·8	8	9	3
4		II. G czes.	230	6	24	2·6 | 10·9 — 13·5	5	45	16
5	Bielsk	G n	244	7	20	2·8 | 8·1 — 10·9	7	27	6
6		R n	370	26	48	7 | 12·9 — 19·9	35	62	43
7	Budziejowice	R czes.	555	24	87	4·3 | 15·6 — 19·9	12	77	44
8		G n	270	21	19	7·7 | 7 — 14·7	45	15	23
9		R n	344	30	43	8·7 | 12·4 — 21·1	53	56	51
10	Cieszyn	G n	309	15	42	4·8 | 13·5 — 18·3	15	67	39
11		G p	250	16	38	6·4 | 15·2 — 21·6	23	73	52
12		R n	438	41	59	9·3 | 13·4 — 22·7	58	65	63

13	Czerniowce I.	G n	752	80	158	10·5	21	31·5	69	93	91	21	Graz	II. G n	426	38	34	8·9	7·9	16·8	54	21	33
14		II. G n	564	99	101	17·5	17·9	35·4	92	83	94	22	Innsbruck	R n	275	18	53	6·5	19·2	25·7	26	87	72
15	Dornbirn	G n	178	23	30	12·9	16·8	29·7	84	81	89	23		G n	366	44	53	12·0	14·4	26·4	77	68	79
16	Drohobycz	G p	497	32	107	6·4	21·5	27·9	22	94	84	24	Jarosław	G p	571	47	111	8·2	19·4	27·6	49	90	83
17	Floridsdorf	G n	137	18	17	13·1	12·4	25·5	85	57	71	25	Jasło	G p	667	82	59	12·2	8 8	21·0	79	27	49
18	Freistadt (A. G.)	G n	208	10	13	4·8	6·2	11·0	14	10	7	26	Jevičko	R czes.	219	4	22	1·8	10 0	11·8	3	36	8
19	Göding	R n	224	29	33	12·9	14·7	27·6	83	71	82	27	Karlsbad	G n (miejs.)	258	25	43	9·6	16·6	26·2	62	80	77
20	Graz	I G n	485	30	44	6·1	9 0	15·1	21	29	26	28	Klagenfurt (Celowiec)	G n	473	52	52	10·9	13·1	24 0	72	64	67

L. p.	Zakład	rodzaj	liczba uczniów	liczba poprawek	liczba II. i III. stop.	% poprawek	% II. i III. st.	suma	lokacye: popr.	lokacye: II. i III. st.	lokacye: II. III. i popr.
29	Kraków	I. G p	605	46	34	7·6	5·6	13·2	43	6	15
30		II. G p	641	101	65	15·7	10·1	25·8	91	38	74
31		R p	481	66	63	14·3	13·0	27·3	87	63	81
32	Kutna Hora	R czes.	383	33	42	8·6	10·9	19·5	52	46	42
33	Kołomyja	G rus.	442	46	56	10·4	12·6	23·0	68	58	64
34	Krems	G n	310	36	32	11·6	10·3	21·9	75	39	54
35	Kromieryż	G n	159	8	11	5	7	12	17	16	10
36	Królowy Dwór	G czes.	188	4	16	2·1	8·5	10·6	4	25	5
37	Litomierzyce	R n	533	37	40	6·9	7·5	14·4	31	17	22
38	Lublana	G n	571	64	105	11·2	18·3	29·5	73	85	88
39		G słow.	339	42	65	12·3	19·2	31·5	80	88	90
40	Lwów	V. G p	659	39	138	5·6	19·8	25·4	18	91	68
41		VI. G p	353	33	57	9·3	16·1	25·4	59	79	69
42		IV. G p	839	81	96	9·6	11·4	21·0	63	48	50

43	Lwów	I. R p	500	76	60	15·2 12 / 27·2	89	54	80	51	Podgórze	G p.	489	47	26	9·5 5·3 / 14·8	61	5	24
44		R (filia) p	383	78	58	20·3 15·1 / 25·4	94	72	70	52	Przemyśl	G rus.	549	33	43	6 7·8 / 13·8	20	20	18
45	Meran	G n	259	29	25	11·2 9·6 / 20·8	74	34	48	53		G p	686	87	66	12·6 9·6 / 22·2	82	35	58
46	Ołomuniec	R n	375	23	44	6·4 11·7 / 18·1	24	51	38	54	Praga a) Neustadt Stephang	G n	190	3	11	1·5 5·7 / 7·2	1	7	2
47	Opawa	G czes	258	18	28	6·9 10·8 / 17·7	32	44	34	55	b) Neustadt Graben	G n	169	3	1	1 7 0 5 / 2 2	2	1	1
48		R n	459	35	38	7·6 8·2 / 15·8	44	24	29	56	c) Kleinseite	G n	244	7	20	2·8 8·1 / 10·9	7	27	6
49	Pola	G n	186	14	15	7·5 8 0 / 15·5	42	22	28	57	d) Mała strona	G czes.	263	12	25	4·5 9·5 / 14·0	13	32	19
50	St. Pölten	G n	295	20	36	6·7 12·2 / 18·9	28	55	41	58	e) Altstadt	G n	154	10	9	6·4 5·8 / 12·2	25	8	11

L. p.	Zakład	rodzaj	liczba uczniów	liczba poprawek	liczba II i III. stop.	% poprawek suma	% II. i III. st. suma	lokacye popr.	lokacye II. i III. st.	lokacye II., III. i popr.
59	Praga f) Mała strona	R czes.	533	35	42	6·5 7 8 / 14·3		27	19	21
60	g) Nowe miasto	G czes.	348	26	32	7·4 9·2 / 16·6		40	31	30
61	h) G. akad.	G czes.	341	27	22	7·9 6·4 / 14·3		48	12	20
62	Radautz (Bukowina)	G n	351	12	64	3·4 18·2 / 21·6		11	84	53
63	Ried	G n	152	12	8	7·8 5·2 / 13·0		46	2	14
64	Rzeszów	G p	971	86	152	8·2 14·6 / 32·8		50	70	92
65	Nowy Sącz	G p	760	104	118	13·6 15·5 / 29·1		86	75	87
66	Sambor	G p	591	61	95	10·3 16·0 / 26·3		67	78	78
67	Sanok	G p	716	77	84	10·7 11·7 / 22·4		70	52	61
68	Stanisławów	G p	687	86	107	12·5 15·5 / 28·0		81	76	85
69	Stryj	G p	608	43	82	7 13 4 / 20·4		36	66	45
70	Tarnów	G p	925	64	102	6·9 11 / 17·9		33	47	36
71	Tarnopol	G p	668	79	60	11·8 8·9 / 20·7		76	28	47
72		R p	421	51	44	12·1 10 4 / 22·5		78	41	62

73	Tryjest	R włos.	636	36	113	5·6	17·7	23·3	19	82	65	81	f) g. w XIX. obw.	G n	324	27	27	8·3	8·3	16·6	51	25	31
74		G włos. (miejs.)	462	31	88	6·7	19	25·7	29	86	73	82	g) g. Maksymiliana	G n	415	37	60	8·9	14·4	23·3	55	69	66
75	Třebič	G czes.	400	27	38	7·4	10·6	18·0	39	42	37	83	h) g. w VI. obw.	G n	406	38	52	9·3	12·8	22·1	60	60	57
76	Wiedeń a) g. Franc. Józefa	G n	284	8	27	2·8	9·5	12·3	9	33	13	84	i) Terezyanum	G n	362	36	19	9·9	5·2	15·1	65	3	26
77	b) g. akademickie	G n	389	27	45	6·9	11·5	18·4	34	50	40	85	k) IV. obw.	R n	552	56	76	10·1	11·9	2·2	66	53	55
78	c) g. Elżbiety	G n	385	29	41	7·2	10·6	17·8	38	43	35	86	l) g. w VIII obw.	G n	487	53	56	10·8	11·4	22·2	71	49	59
79	d) zu den Schotten	G n	334	25	21	7·4	6·2	13·6	41	11	17	87	m) w V. obw.	R n (5klas.)	346	51	70	14·7	20·2	34 9	88	92	93
80	e) g. w III. obw.	G n	514	41	66	7·9	12·8	10·7	47	59	47	88	n) g w XVII. obw.	G n	338	53	35	15·6	10·3	25·9	90	40	75

L. p.	Zakład	rodzaj	liczba uczniów	liczba poprawek	liczba II. i III. stop.	% poprawek	% II. i III. st.	suma	lokacye poprawek	lokacye II. i III. st.	lokacye II. III. i popr.
89	Wadowice	G p	496	48	26	9·6	5·2	14·8	64	4	25
90	Weidenau	G n	154	5	14	3·2	9	12·2	10	30	12
91	W-er Neustadt	G n	170	12	27	7	15·2	22·2	37	74	60
92	Mähr. Weisskirchen	G n	220	20	17	9	7·7	16·7	56	18	32
93	Zara	G włos.	294	20	57	6·8	19·3	26·1	30	89	76
94	Złoczów	G p	414	38	53	9·2	12·8	22·0	57	61	56

A liczba uczniów w jednej klasie? W gimnazyach czeskich i niemieckich mamy często klasy po 8, 15, 20 uczniów — za normalne uważać należy klasy po 35 uczniów. U nas w Galicyi możemy na palcach policzyć tego drugiego rodzaju normalne klasy. W związku z tem zostaje stosunek naszej pracy do pracy naszych kolegów czeskich i niemieckich. My, pracując w klasach po galicyjsku normalnych, t. z. obracających się około liczby 50— która zwiększa się nieraz do 60 i ponad to, wykonywamy częstokroć trzy razy tak wielką pracę — zwłaszcza filologowie. Stąd to wielkie przeciążenie nauczycieli, stąd niemożebność pracy na polu naukowem, stąd trudność utrzymania się choćby już tylko na powierzchni nowszych kierunków naukowych i literackich.

Do tego przyłącza się jeszcze jedna okoliczność. Wszak młodzież nasza, zwłaszcza na prowincyi, wychodzi przeważnie z ludu, a że szkoły ludowe w obecnym stanie bardzo mało pracują nad rozwinięciem młodego umysłu, więc całej tej pracy musi dopiero

dokonać nauczyciel szkoły średniej nader intenzywnem wysileniem. Inne zupełnie panują stosunki w prowincyach zachodnich.

Zważmy jeszcze i to, że u nas w Galicyi dość rzadko można się spotkać z nauczycielem, który ma minimum godzin obowiązkowych, bo to dopuszczalne minimum (n. p. 15 godz. filolog.) w praktyce szkolnej prawie zupełnie zanikło, a dopuszczalne maximum (17 godz.) stało się czemś normalnem do tego stopnia, że dyrektor zakładu musi się tłumaczyć przed władzą, jeżeli odstąpił od tej nowej praktyki.

Z tego też powodu musi się nieraz zmienić nauczyciela w klasie, co jest w wysokim stopniu niepedagogicznem. Tymczasem nauczyciele niemieccy i czescy mają bardzo często minimum godzin w minimalnych klasach i to za tę samą zapłatę co my przy bardzo przepełnionych klasach i przy pełnej liczbie godzin!

Pokazuje się tedy, że my często za darmo pracujemy, a dzieje się to wtedy, kiedy za naukę w klasie o anormalnej liczbie uczniów pobieramy normalną zapłatę. Kolosalna jest różnica, kiedy się uczy dwie klasy po 30 uczniów albo jedną o 60. Każdy zgodzi się na to, że suma pracy (t. j. natężenie nerwów, płuc i głosu, tudzież czas poświęcony na poprawianie zadań) w przepełnionej jednej klasie jest większą od natężenia w dwu klasach normalnych; a jeżeli nie, to w każdym razie równa sumie pracy w dwu klasach normalnych — ale z pewnością jest większa, bo w klasie wielkiej i licznej trzeba głośniej mówić i więcej uwagę na wszystkie strony natężać. Skoro się jednak pracuje, to sprawiedliwość domaga się, aby praca była odpowiednio wynagrodzoną. W takim razie należy nam żądać, aby klasy ponad uczniów 50 liczące — a takich mamy w Galicyi dość, nawet w wyższem gimnazyum — były wszędzie koniecznie dzielone — jak tego wymagają przepisy — na dwa oddziały; jeżeli zaś dla nich brak nauczycieli, rozdzielić godziny jako nadliczbowe, więc płatne, bo my dotychczas faktycznie pracujemy często za darmo w porównaniu z nauczycielami w innych prowincyach austryackich. Ale pracujemy z poświęceniem i skutecznie a nieraz nad siły; każdy nauczyciel galicyjski może uchodzić za męczennika pedagogicznego [1]) w porównaniu z kolegami zachodnimi. A jednak praca nasza, nawet wśród tak ciężkich warunków, jest równa w re-

[1]) Porów. „Muzeum“ (listopad) 1903 str. 802 „w ciągu jednego roku 18 młodo zmarłych nauczycieli i 67 urlopowanych z powodu dłuższej choroby“.

zultatach pracy tamtych. Czy znajdujemy za to uznanie? Oto przykład, ale tylko jeden z wielu: W sprawozdaniach niemieckich i czeskich roi się od rang ósmych i siódmych; w sprawozdaniach tych tylko tu i tam spotkać można tego płatnego jak wyrobnik od godziny suplenta. U nas tymczasem roi się od suplentów, a jeden zakład, chcąc nagość swoją zakryć figowym listkiem, pominął w sprawozdaniu wszystkie stopnie służbowe. Złoty kołnierz u nas, jako uznanie za pracę pojęty, nie zaś jako cel życia, zwłaszcza na prowincyi, tylko tu i tam błyśnie. Inaczej u Czechów i Niemców, gdzie każdy otrzymuje swoją rangę po wysłużeniu ustawą wymaganych lat. U nas tymczasem jeszcze do niedawna nadawano wyższą rangę tylko w dowód szczególniejszego uznania oczywista dopiero po upływie prawnie wymaganych lat. W ostatnim dopiero czasie powiał pomyślniejszy wiatr i przyniósł dobrze zasłużone rangi i tym pedagogom, których lata służby były przez dłuższy czas pokryte pyłem zapomnienia. Tymczasem „Deutsche Mittelschule in Mähren“ postawiła już zeszłego roku żądanie, aby nadawano wyższe rangi z odpowiednimi poborami nawet przed upływem prawnie wymaganych lat służby w razie uznania godnej pracy (punkt 9). To uznanie tymczasem powinno przedewszystkiem w naszych stosunkach znaleźć zastosowanie, bo bezstronne cyfry świadczą i stwierdzają rezultaty naszej pracy. Ale praca ta byłaby jeszcze wydatniejszą, gdybyśmy mieli korzystniejsze warunki pracy. Wtedy dopiero moglibyśmy pokazać, że zgodnie z duchem języka naszego zdołamy nietylko uczyć, ale także nauczyć. Do wytworzenia znośniejszych warunków pracy należy nam dążyć wszystkiemi siłami!

Dr. Jan Jakóbiec.

Sprawozdania roczne szkół średnich.

Sprawozdania roczne szkół średnich krajowych zajmują często uwagę współpracowników „Muzeum“, którzy jednakże piszą zazwyczaj tylko o rozprawach, umieszczanych w sprawozdaniach, a natomiast pomijają milczeniem „wiadomości szkolne“, stanowiące drugą część sprawozdań. W artykule niniejszym chcę rzucić kilka uwag o układzie tych „wiadomości szkolnych“, a za materyał służy kilkadziesiąt sprawozdań galicyjskich, przeważnie gimnazyalnych, które ukazały się w ciągu ostatnich lat kilku.

W układzie „wiadomości szkolnych“, umieszczanych w sprawozdaniach galicyjskich panuje chaos, który zdaniem mojem należałoby usunąć.

Dział wiadomości szkolnych wedle przepisów (Ob. Ustawy i rozporządzenia, obowiązujące w galicyjskich szkołach średnich, zestawił H. Kopia. Lwów 1900 str. 121 i nast.) powinien obejmować: 1. Etat osobowy i rozdział przedmiotów. 2. Plan nauki według klas. 3. Książki szkolne podług przedmiotów, a w ich obrębie podług klas. 4. Tematy wypracowań dla klas wyższych. 5. Przedmioty nadobowiązkowe. 6. Notatki statystyczne. 7. Pomnożenie zbiorów naukowych i sposób ich nabycia. 8. Egzamin dojrzałości pisemny i ustny, wiek, trwanie studyów i przyszłe powołanie abituryentów. 9. Kronika zakładu ograniczona do najważniejszych dat. 10. Rozporządzenia władz, jedynie te, które są ważne dla publiczności w jak najzwięźlejszej formie. 11. Ogłoszenia co do następnego roku szkolnego.

Pozwolę sobie przejść te rubryki kolejno i pokazać, jak one wyglądają w sprawozdaniach naszych.

Rozporządzenie Min. w. i o. z d. 30. kwietnia r. 1900 l. 10.133 (Ob. Ustawy j. w. str. 122) poleca drukować w wykazie „Etatu osobowego“ członków grona w porządku alfabetycznym, nie podług lat służby, lub stopnia służbowego, rzeczywistych nauczycieli i suplentów razem, a tylko pobocznych nauczycieli osobno.

Idealne wprowadzenie w życie tego rozporządzenia, którego celem jest nie zwracanie uwagi przedewszystkiem uczniów, na różnice w latach służby, a szczególnie w kwalifikacyi nauczycielskiej poszczególnych nauczycieli, spotykam n. p. w sprawo-

zdaniu dyrekcyi lwowskiego gimnazyum V. za r. 1901, gdzie w rubryce „imię i nazwisko nauczyciela“ wymieniono alfabetycznie wszystkich nauczycieli i zastępców bez robienia między nimi różnicy, a tylko zaznaczono rangę wyższą od IX. przy nazwiskach tych nauczycieli, którzy do VIII. lub VII. zostali posunięci. Bardzo też logicznie postąpiła dyrekcya, usuwając także tytulaturę z rubryki p. n. „Zmiany w gronie naucz. w ciągu roku“.

Inne dyrekcye odmiennie interpretują owo rozporządzenie ministeryalne. Oto n. p. w sprawozdaniu dyrekcyi krakowskiego gimnazyum III. za r. 1903 wydrukowano „Etat osobowy“ w ten sposób, że nazwiska dyrektora i nauczycieli wymieniono kolejno i alfabetycznie pod l. od 1. do 18. a od l. 19. do 31. znów alfabetycznie nazwiska zastępców nauczycieli. Ani przy pierwszych, ani też przy drugich nie zapomniano o urzędowej tytulaturze, którą w ostatniem sprawozdaniu gimnazyum tarnopolskiego posunięto tak daleko, że starym sposobem rozróżniają w niem „egzaminowanych“ i nieegzaminowanych zastępców nauczycieli.

Do tych różnic nie przywiązuję zbyt wielkiej wagi, nie sądzę bowiem, aby powaga nauczyciela w szkole i szacunek, jaki on powinien wzbudzać dla siebie u uczniów, musiały się posługiwać koniecznie uwydatnianiem lub nieuwydatnianiem jego urzędowego charakteru, lub faktu, że on już ma egzamin. Zwracam tylko uwagę na brak jednolitości w układzie tej rubryki sprawozdania, której zapobiedz łatwo. Jest mi przytem rzeczą zupełnie obojętną, czy tytulatura nauczycieli zostanie, czy nie, ale sądzę, — a zdaje mi się, że to już podnoszono swego czasu w „Muzeum“ — że bez zaznaczenia, iż ten a ten zastępca nauczyciela ma już egzamin, możnaby się obejść bez szkody dla ścisłości sprawozdania i bez ubliżenia tym, którzy egzamin już złożyli.

Drukowanie według klas planu nauki, który z roku na rok przeważnie w tem samem brzmieniu pokutuje w sprawozdaniach naszych, już „Wskazówki“ (Ob. Ustawy j. w.) uznają za zbędne, gdyż plan nauki jest obecnie wszędzie ten sam i wystarczyłoby wymienić tylko lekturę w językach klasycznych i żyjących. Zyskałoby się w ten sposób więcej miejsca na inne działy, a ewentualnie na powiększenie miejsca, przeznaczonego na rozprawę naukową.

Co się tyczy wykazu książek szkolnych, używanych w poszczególnych zakładach, który umieszcza się w sprawozdaniu,

jeżeli on ma naprawdę być dobrą informacyą dla publiczności i młodzieży, to powinien zawierać także cenę każdej książki.

O rubrykach: „Tematy do wypracowań w klasach wyższych“ i „Przedmioty nadobowiązkowe“, nie mam nic do nadmienienia, natomiast zaś sporo uwag nasuwa mi się przy porównywaniu tablic statystycznych, umieszczanych w sprawozdaniach naszych.

W układzie tych tablic panuje tak wielka niejednolitość, że statystyk, któryby chciał z nich korzystać, byłby w niemałym kłopocie.

Przepisy nakazują podawać tu (Ustawy j. w.) ilość uczniów podług klas i frekwencyę ogólną, przynależność (miejsce zamieszkania rodziców), wyznanie, język ojczysty, wiek, klasyfikacyę, przytem uzupełnienie klasyfikacyi z poprzedniego roku co do egzaminów poprawczych i uzupełniających.

Otóż mnie chodzi głównie o rubryki: 1. przynależność i 2. miejsce zamieszkania rodziców.

W sprawozdaniu gimnazyum jasielskiego za r. 1903 widzę tylko notatkę statystyczną, odnoszącą się do miejsca pobytu rodziców uczniów, a tu działy: 1. Z Jasła. 2. Z powiatu jasielskiego. 3. Z pow. krośnieńskiego. 4. Z pow. gorlickiego. 5. Z pow. strzyżowskiego. 6. Z dalszych powiatów. 7. Obcokrajowcy. Ta sama rubryka w ostatniem sprawozdaniu gimnazyum III. krakowskiego ma tylko działy: 1. Miejscowi. 2. Zamiejscowi. W sprawozdaniu gimnazyum wadowickiego za r. 1903 rubryki tej wcale nie ma.

W sprawozdaniu krakowskiego gimnazyum III. za r. 1903 jest bardzo obfita rubryka, zawierająca cyfry uczniów, rozdzielonych wedle miejsca urodzenia, czyli wspomnianej wyżej przynależności. Podano tu liczbę uczniów urodzonych: 1. W Krakowie z W. Ks. Krakowskiem. 2. W Galicyi. 3. W Królestwie Polskiem. 4. Na Śląsku. 5. Na Morawach. 6. W Czechach. 7. W Austryi. 8. W Istryi. 9. W W. Ks Poznańskiem. 10. Na Litwie. 11. W Bośni. 12 W Szwajcaryi. 13. W Rosyi. 14. Na Węgrzech. 15. We Włoszech. 16. W Rumunii. 17. W Stanach Zjednoczonych Ameryki północnej.

Ta rubryka, o ile jest, wygląda tak samo, lub bardzo podobnie, we wszystkich innych sprawozdaniach galicyjskich.

Wydaje mi się, że obie rubryki: przynależności i miejsca pobytu rodziców należałoby otoczyć szczególną pieczołowitością i to przedewszystkiem w odniesieniu do młodzieży, pochodzącej z samej Galicyi.

Na 11. ostatnich działów w przytoczonym wyżej sprawozdaniu gimnazyum III. krakowskiego, wypada razem uczniów 25. i tych możnaby bez szkody wymienić zbiorowo w dziale pochodzących z po za Galicyi.

Natomiast należałoby z pedanteryą prowadzić statystykę młodzieży galicyjskiej i to nie w rubryce zbiorowej, ale osobno: a) z miejsca, w którem zakład istnieje, b) z powiatu, w którym zakład istnieje, c) z innych powiatów galicyjskich ze szczegółowem ich wymienieniem. Statystyka szkolna niewątpliwie wzrośnie i przysporzy trochę (choć niezbyt wiele) roboty tym, którzy ją będą układali, ale zarazem da odpowiedź na pytanie, które powiaty najwięcej dostarczają młodzieży uczącej się szkołom średnim krajowym, pośrednio zaś i na pytanie, w których powiatach należałoby zakładać nowe szkoły średnie.

Przy dzisiejszej niejednolitości obu rubryk statystycznych, nie można z nich dowiedzieć się nic pozytywnego i dlatego należałoby je, jeśli ich się nie chce układać inaczej, poprostu opuścić, by nie psuć bezcelowo papieru i druku.

W wykazie statystycznym uczniów pod względem wyznania spotyka się często wyznanie „ewangielickie“, a z reguły bez podania, czy to jest „wyznanie ewangielicko-augsburskie“, czy też „ewangielicko-reformowane“. Poprawienie tej drobnej niedokładności nikomu chyba trudności żadnych nie nastręczy, ani też nie przysporzy pracy.

W niektórych sprawozdaniach n. p. w sprawozdaniu gimnazyum polskiego w Cieszynie widzę wykaz statystyczny uczniów wedle zawodów ich rodziców. Uważam tę rubrykę za nader pożyteczną, daje ona bowiem możność zoryentowania się, z jakich sfer rekrutują się przeważnie uczniowie danego zakładu, do pewnego stopnia nawet określa jego charakter.

Bardzo ważną rubrykę zawiera sprawozdanie gimnazyum w Wadowicach, podaje mianowicie szczegóły odnoszące się do mieszkań uczniów, czyli odpowiada na pytania, ilu uczniów mieszka u rodziców, ilu u krewnych, ilu na stancyach prywatnych, ilu wreszcie w internatach klasztornych, czy świeckich, lub w bursach. Skoro zaś wymieniłem tu wyraz „bursa“, to nie od rzeczy będzie powiedzieć, że wiadomości o bursie szkolnej, istniejącej w danem mieście, powinny się koniecznie znaleźć w sprawozdaniu szkoły średniej, o ile jej uczniowie z tej bursy korzystają.

Co do wieku uczniów, to i tu w sprawozdaniach nie ma jednolitości. Jedne z nich podają wiek uczniów tylko kl. I. i VIII., inne uczniów klas wszystkich.

Prócz szczegołów wymienionych już, notatki statystyczne w sprawozdaniach powinny zawierać (Ustawy j. w.) wiadomości odnoszące się a) do opłaty szkolnej, b) ilości stypendystów, c) lokalnej pomocy dla ubogich uczniów, d) wydatków na zbiory naukowe.

W wykazie, dotyczącym uczniów opłacających czesne, radbym widział liczbę tych, którzy płacą czesne dla braku świadectwa ubóstwa, w odróżnieniu od tych, którzy prawo do uwolnienia utracili z powodu ujemnej klasyfikacyi.

W wykazie stypendystów nie byłoby szkodliwem szczegółowe wymienienie fundacyi stypendyjnych, które uczniom ubogim przyszły z pomocą.

„Pomnożenie zbiorów naukowych“ podawane jest także w różnych zakładach w sposób różny, — jedne z nich wykazują je szczegółowo i dokładnie, inne sumarycznie, a żądaniu przepisów, aby podawano w sprawozdaniu wiek, czas trwania studyów i przyszłe powołanie abituryentów, wyjątkowo tylko zakłady nasze czynią zadość.

Pomijając już inne rubryki sprawozdań naszych szkół średnich, chcę jeszcze tylko słowo powiedzieć o wykazach nazwisk uczniów, podawanych na ostatnich kartach tych sprawozdań.

Utarł się u nas zwyczaj, że podaje się w sprawozdaniach nazwiska tylko tych uczniów, którzy otrzymali stopień celujący, lub pierwszy. Zwyczaj taki nie przemawia mi do przekonania, — wolę ten, który niektóre gimnazya niemieckie w Austryi przyjęły, mianowicie ogłaszania nazwisk wszystkich uczniów zakładu. Wtedy sprawozdanie staje się naprawdę książką informacyjną, a traktowanie ogłaszania nazwisk uczniów jako nagrody za pilność i pracę całoroczną nie wydaje mi się właściwem.

Tych kilka uwag i postulatów tyczących się druku naszych sprawozdań szkolnych, ośmielam się ogłosić w nadziei, że zechcą je łaskawie rozważyć ci, którzy kierują układem i drukiem sprawozdań. *Dr. Kazimierz Wróblewski.*

Lekcya szkolna i jej części.

Większa część działania nauczycielskiego polega na dawaniu lekcyi. Profesor uniwersytetu w lekcyi podaje wiedzę i na tem kończy się prawie jego czynność. Profesor zaś gimnazyalny przez lekcyę oddziaływa na uczniów; przez lekcyę wychowuje, kształci, rozwija i umoralnia. Lekcye są właściwym, choć nie jedynem polem jego działania. Dlatego warto sobie uprzytomnić, jakie lekcya musi mieć przymioty, aby przyniosła zamierzony skutek.

Lekcya w szkole potrzebuje odpowiedniego nastroju. Tego nastroju pospolicie u uczniów niema — rzeczą nauczyciela wytworzyć go i utrzymać. Uczniowie muszą opuścić sferę myśli, któremi się dotąd zajmowali i przygotować apercepcyę nowych wyobrażeń. Przeto wszelkie administracyjne sprawy, nieraz nieodzowne, wypada przełożyć na początek lekcyi, aby niemi nie przerywać jej toku. Zarząd szkoły dobrze postąpi, jeżeli usunie wszelką możność przerwania lekcyi. Listonosze, woźni i inni interesanci nie powinni wywoływać uczącego i uczniów z lekcyi, okólniki zarządu szkoły tylko w niezbędnych wypadkach powinny kursować po klasach. Przed kilku laty zdarzyło mi się, że trzech tercyanów w jednej lekcyi przerwało mi jej tok jakiemiś ogłoszeniami dyrekcyi, tak że musiałem dać zupełnie za wygrane wywołanie potrzebnego dla lekcyi nastroju i lekcya była tak dobrze jak stracona.

Nastrój wywołuje się przez usuwanie wszystkiego, coby mogło uwagę uczniów odwrócić w inną stronę. A więc każe się uczniom siedzieć prosto, pozamykać książki, a najlepiej pochować je pod ławy i patrzeć na nauczyciela. Uważałem, że młodym nauczycielom tak trudno przechodzą przez usta słowa komendy: „patrzcie na mnie“, a jednak patrzenie w uczącego jest nieodzownym prawie warunkiem skupienia uwagi. Dopiero kiedy zewnętrzny habitus jest przygotowany, może się rozpocząć lekcya. Szkoda każdego słowa nauczyciela wypowiedzianego do niespokojnej klasy. Jeden z wytrawnych praktyków przyrównał słowo nauczyciela wypowiedziane przed nieprzygotowaną na przyjęcie wiedzy klasą do ziarna rzuconego w niedostatecznie pod zasiew przygotowaną rolę. Ale ten pomyślny nastrój zewnętrzny długo nie wytrzymuje — skupienie mimowoli się rozluźnia. Wypada je więc przywrócić przez powtórzenie komendy i to tak często powtarzać, ile razy tego zajdzie potrzeba.

Często można się spotkać z zupełnem niezrozumieniem i u uczniów i u nauczycieli, czem właściwie jest lekcya szkolna. Jeden z uczniów pierwszej klasy niedawno tłómaczył ojcu, że nierozumie, poco ma siedzieć całą godzinę na lekcyi, kiedy on sam do wypowiedzenia tego, czego nauczyciel od niego wymaga, potrzebuje właściwie tylko kilku minut. Młody zaś nauczyciel na uwagę moją, czemu tak długo zajmował się jednym uczniem, odpowiedział: przecież musiałem mu wytłómaczyć to, czego nie rozumiał. Lekcya szkolna nie jest lekcyą prywatną, w której się ma do czynienia z jednym tylko uczniem. Uczeń, odpowiadający na pytanie nauczyciela, w tej chwili uczy swoich współkolegów. Uczeń, słyszący odpowiedź swego kolegi, poprawia własną wiedzę, uzupełnia ją, porównywa ją z wiedzą kolegi i sam sobie wyrabia sąd o sobie. Ażeby jednak lekcya zbiorowa tak działała na uczniów, konieczne jest wyrobienie w nich przekonania, że wszystko, co się dzieje w lekcyi, dotyczy każdego z osobna. Uczący nie powinien tego dopuścić, aby lekcya rozpłynęła się w pojedynkach. Nauczyciel uczy całą klasę, a działanie jego niepodzielnie dostaje się w udziale każdemu uczniowi. Ucząc 50 uczniów, daje każdemu nie $\frac{1}{50}$ swego wpływu, ale $\frac{50}{50}$ spływa na każdego.

Stąd wyrobiła się w nauce zbiorowej pewna technika, której się wypada stale trzymać, ponieważ ona utrzymuje ogólność nauki. Każde pytanie nauczyciela musi być zwrócone do całej klasy, dlatego wypowiada się je bezimiennie. Po pytaniu następuje kilkusekundowa pauza, służąca do namysłu dla wszystkich. Wszyscy uczniowie mają mieć w umyśle gotową odpowiedź, a odpowiada ten uczeń, którego nazwisko nauczyciel wypowie. Uczeń ten w tej chwili odpowiada jako przedstawiciel klasy. Jeżeli odpowiedź wypadnie fałszywie, albo niedokładnie, nie potrzeba dla sprostowania zatrzymywać się przy tym samym uczniu, lecz można do tego powołać innego. W ten sposób klasa stanowi jedność, nauka odbywa się między nauczycielem a klasą, podzieloną na tyle a tyle indywiduów. Nauka zbiorowa odbywa się prawowicie, jeżeli uczniowie są klawiaturą pod rękami mistrza, który wydobywa z niej tony, nie potrzebując myśleć o pojedyńczych klawiszach. Wprawność nauczyciela publicznego polega właśnie na tem, że operuje całą klasą, a nie pojedyńczymi uczniami. Ucząc całą klasę, uczy każdego z osobna. Technika nauki zbiorowej, której dawniejsze czasy wcale prawie nie znały, jest obecnie tak wydoskonalona,

że uczenie większej masy uczniów nie sprawia zbyt wielkich trudności. Obecnie w niektórych szkołach nawet nauka kaligrafii odbywa się zbiorowo. Tej techniki bardzo wiele osób nie rozumie. Stąd to pochodzą bezmyślne prośby, wypowiadane w t. zw. konferencyach z rodzicami, aby chłopca „częściej pytać“, albo pytanie „czy był pytany?“

Przez lekcyę pewna część wiedzy ma się stać umysłową własnością uczniów. Profesor uniwersytecki zaczyna wykład o kwadrans, a kończy z uderzeniem godziny. I on czuje nieraz psychologiczną potrzebę zaokrąglenia obrazu, który słowami swemi w umysłach słuchaczy wywołuje i z tego powodu przeciąga wykład. Ale profesor gimnazyalny, którego nauka ma wychowywać, musi postępować psychologiczniej, bo niema tej pewności, że niewprawne umysły młodzieży zdołają powiązać ze sobą wiedzę rozerwaną przestrzenią czasu od jednej lekcyi do drugiej. W ten sposób dochodzimy do t. zw. artykulacyi nauki. Co się młodzieży w lekcyi daje, musi stanowić zaokrąglony obraz, albo zwarty szereg naukowych wyobrażeń. Nauka musi w lekcyach postępować pojedynczemi ściśle ograniczonemi jednostkami metodycznemi. O doborze jednostki metodycznej stanowi treść, a nie forma. A więc fałszywem byłoby postępowanie, gdyby nauczyciel czytał Homera w każdej lekcyi po 20 albo 30 wierszy, albo lekturę polską liczył od lekcyi do lekcyi stronami. Czyta się z Homera na lekcyę tyle, ile daje zaokrąglony obraz, albo skończony szereg. Jednostki metodyczne są więc nierówne, raz większe, drugi raz mniejsze, stosownie do treści. W nauce formalnej, w której treść odgrywa mniejszą rolę, albo jej wcale niema, wymaganie, aby jednostka metodyczna wypełniała lekcyę, po części odpada. Jednakże nauczyciel dobrze postąpi, jeżeli i w tym razie nie okaże rozluźnienia, boć trzeba sobie powiedzieć, że umysł chłopięcy łatwiej uchwyci n. p. jedno zjawisko językowo-gramatyczne, którego wytłómaczenie wypełnia całą lekcyą, niż jeżeli pozna odrazu dwa lub trzy zjawiska.

Przygotowanie nauczyciela na lekcyę nie może się jednakże ograniczyć do obmyślenia jednostki metodycznej, o którą nauka ma się posunąć naprzód. Jeżeli lekcya ma przynieść korzyść, musi interesować, aby zaś interesowała, musi być żywa. Żywą zaś może być lekcya tylko wtedy, jeżeli przebieg jej nie podlega przypadkowi, ale w szczegółach jest obmyślany. Bez przygotowania żaden nauczyciel nie może pójść na lekcyę, ale samo się przez się ro-

zumie, że młody nauczyciel potrzebuje na obmyślenie przebiegu lekcyi więcej czasu, niż starszy, zwłaszcza że materyalna jej strona sprawia mu pospolicie więcej trudności. Czy przebieg lekcyi jest naprzód obmyślany, czy nie, to bije w oczy każdego przysłuchującego się. Przygotowanie powinno się rozciągnąć na następujące pytania: co w którem miejscu umieścić, czyli, jak Homer mówi, *τί πρῶτον, τί δ' ἔπειτα, τί ὕστατον, καταλέξω* — bo od dobrego umieszczenia wiedzy nieraz bardzo wiele zależy — czy wypada uczniom podać wiedzę długą, induktywną drogą, czy też korzyść z tego postępowania byłaby tak mała, że lepiej użyć krótszej dedukcyi, czy wypada zastosować heurezę t. j. przez stosowny szereg pytań wydobyć z ucznia wiedzę, uświadamiając mu to, co w nim tkwi, czy też podać ją dogmatycznie. Bardzo często przebieg lekcyi zależy od pierwszych pytań, które odrazu myślenie uczniów sprowadzają w potrzebne położenie. W takim razie wypada te pytania naszkicować, jeżeli nie piśmiennie, to przynajmniej w pamięci.

Lekcya każda ma z natury rzeczy pewien psychologią określony przebieg, którego się w zasadzie trzeba trzymać, choć co do szczegółów możliwą jest wielka rozmaitość. Komenda „siedźcie prosto“ i „patrzcie na mnie“ wywołała nastrój zewnętrzny. Braknie jeszcze nastroju wewnętrznego. Niejeden uczeń może sobie sam powie: „teraz będzie matematyka, a więc na tę godzinę precz z myślami niematematycznemi“. Ponieważ jednak nauczyciel nie może na pewno znać chwilowego zakresu świadomości wszystkich uczniów, przeto wypada mu tę samą komendę niejako wypowiedzieć. Czyni to w ten sposób, że podaje cel lekcyi. To może się stać przez to, że każe uczniowi powiedzieć, o czem ma być w lekcyi mowa, albo przez kilka słów zagajających lekcyą. Podanie celu znaczy właściwie: „teraz zepchnijcie pod próg świadomości wszystkie wyobrażenia, nie mające związku z lekcyą, a przygotujcie sobie odpowiednie szeregi, a tem samem przygotujcie apercepcyą tych wyobrażeń, które lekcya w umysłach waszych wywoła“. W danym razie można jednakże cel lekcyi umyślnie przemilczeć, a zaczynając mówić bezpośrednio, wywołać intenzywny interes. Uczniowie nie wiedzą wtedy, do czego nauczyciel zmierza, to ich irytuje ale pobudza uwagę. Demostenes użył tego środka, skoro spostrzegł, że sędziowie ateńscy nie słuchają jego prawniczych wywodów: urwał mowę i zaczął opowiadać historyjkę o oślicy i jej cieniu.

Po podaniu celu integralne części lekcyi są dwie. Nauka nie może się posunąć naprzód, jeżeli się niema o co zaczepić. Tym punktem zaczepnym jest powtórzenie tego, co było w poprzedniej lekcyi. Profesor uniwersytetu może odrazu rozpocząć swój wykład, ponieważ może liczyć na to, że słuchacze sami powiążą nowe wyobrażenia z wyobrażeniami poprzedniego wykładu. Jednakże, jak wiadomo, dla pewności zwykle i profesor uniwersytecki, zanim posunie się naprzód, zaczyna od krótkiego streszczenia poprzednich wykładów. W nauce gimnazyalnej powtórzenie jest niezbędne. Powtórzenie dają uczniowie, wykazując zarazem, czy i o ile na przyjęcie wiedzy umysły ich już są przygotowane. Powtórzenie przyrównałbym do skoczni w gimnastyce. Jak skok jest niemożliwy, jeżeli skaczący nie odbije się prawowicie o skocznię, tak też i nowa wiedza nie znajduje apercepcyi bez uprzytomnienia poprzedzającej. Ten porządek: naprzód powtórzenie, a potem nowa lekcya jest tak naturalny, że chyba nauczyciel z pod ciemnej gwiazdy będzie uważał za stosowne go odwrócić. Nie wspomniałbym wcale o tej możliwości, gdybym się z odwróconym porządkiem nie był spotkał. Powtórzenie służy do sprostowania i zgłębienia wiedzy, ale zarazem także do kontroli uczniów. Koszta tej części lekcyi ponoszą przeważnie uczniowie. Nauczyciel prostuje i prowadzi, ale dobrze zrobi, jeżeli głos odda uczniom. O ile z powtórzeniem łączy się ćwiczenie i wprawianie, materyał do tego podaje nauczyciel, albo każe go wyszukiwać uczniom.

(Dok. nast.) *Dr. A. Danysz.*

Psychologia doświadczalna

na wystawie środków naukowych w Wiedniu 1903 r.

Jak się z wystawy środków naukowych okazuje, niema ani jednego przedmiotu naukowego szkół średnich, któryby się nie posługiwał środkami uzmysławiania, środkami nauki poglądowej.

Ze wszystkich gałęzi nauk, w obręb systemu szkolnego wchodzących, najpóźniej środkami takimi zaczęto posługiwać się w psychologii. Jeszcze do niedawna ze stanowiska naukowego twierdzono, że psychologia nie nadaje się do doświadczalnego uprawiania. Sam fakt jednak, że liczba laboratoryów psychologicznych w Europie i poza Europą ustawicznie wzrasta, wskazuje, że psychologię można uprawiać jako naukę doświadczalną. A dzisiaj nie ulega już najmniejszej wątpliwości, że jeśli w którejkolwiek nauce metoda doświadczalna może odgrywać jaką rolę, powinna ją odgrywać, i to nie tylko w badaniu naukowem lecz i w nauczaniu. Każda nauka, która może swój przedmiot uzmysławiać, powinna to czynić.

W naukach przyrodniczych doświadczenie i demonstrowanie jest osią całego mechanizmu nauczania. W podawaniu nauk historyczno-filologicznych posługiwanie się środkami poglądowymi przybiera coraz to większe rozmiary.

To też i nauka psychologii na którymkolwiek stopniu, czyto na uniwersytecie czyto w szkołach średnich w obrębie propedeutyki filozofii powinna z takich środków korzystać [1]).

Instrukcye odnoszące się do nauki w gimnazyach austryackich z r. 1900. o nauce psychologii powiadają (str. 277): „nie należy pomijać psychologicznych doświadczeń, które ze względu na ich dydaktyczną wartość właśnie tem się korzystnie wyróżniają od doświadczeń fizykalnych, że częstokroć dają się przeprowadzić w bardzo łatwy sposób, a nawet w wielu wypadkach i bez użycia przyrządów. Jeśli do doświadczenia nauczyciel zręcznie nawiąże dyskusyę i składnie ją przeprowadzi, nastąpi z pewnością nie tylko pogłębienie i utrwalenie uzyskanych wiadomości lecz i najżywsze zainteresowanie się uczniów przedmiotem.

[1]) Dr. Witasek w wykładzie swym na VI. zjeździe nauczycieli austryackich szkół średnich, Wiedeń 1897., p. t.: „Über psychologische Schulversuche“ (Druk. w „Österreichische Mittelschule“, Jg. XII., 1898. — także wraz z rozprawką Höflera: „Wie soll der psychologische Unterricht an Mittelschulen und wie soll die pädagogische Psychologie zu den Postulaten der modernen Gehirnphysiologie Stellung nehmen?“ wydaną w osobnej książeczce p. t. „Physiologische oder experimentelle Psychologie?“ Wien, Hölder, 1898.) roztrząsa kwestyę, jak i o ile należy naukę psychologii w gimnazyach ożywiać doświadczeniami. Sześćdziesięciu uczestników sekcyi filozoficznej owego zjazdu przyjęło jednogłośnie dotyczące wnioski, zaznaczając, że wykonanie ich nadaje się znakomicie do osiągnienia celów, jakie ma nauka psychologii w gimnazyach.

Doświadczeń, do których potrzeba skomplikowanych przyrządów, należy unikać, już to ze względu na to, że wymagają one stosunkowo więcej czasu, jużto, że uwaga uczniów łatwo rozprasza się na zewnętrzne, uboczne okoliczności doświadczenia".

W uwadze do tego miejsca odsyłają Instrukcye do dziełka: Höfler-Witasek, „Psychologische Schulversuche", Leipzig, Johann Ambrosius Barth, 1900.

Drugie wydanie tego dziełka pod zmienionym tytułem: Höfler-Witasek, „Hundert psychologische Schulversuche mit Angabe der Apparate" jest pod prasą.

Przyrządy tam wymienione stanowiły podkład psychologicznej sekcyi wystawy środków do nauki poglądowej.

Na czele komitetu fachowego tej sekcyi stał autor wyżej wspomnianego dziełka prof. Dr. Höfler, zaszczytnie znany ze swych prac z zakresu psychologii i fizyki. Dział ten wystawy był niewielki i najmniej miejsca zajmował w gmachu wystawowym. Wszystkie przedmioty tej sekcyi były skupione na jednym stole, umieszczonym w sali sekcyi fizykalnej i ponad stołem na ścianie (tablice). Około owego stołu gromadziła się licznie publiczność, której codziennie objaśnień udzielał kolejno jeden z członków fachowego komitetu tej sekcyi wystawy.

Przejdę kolejno wystawione przyrządy i wspomnę o najważniejszych doświadczeniach, zapomocą nich robionych, opierając się przytem głównie na wyżej wymienionem dziełku.

Do nauki o wrażeniach słuchowych.

Czworo widełek strojowych c^1 e^1 g^1 c^2; czworo widełek strojowych d^1 f^1 a^1 h^1, 1 widełki strojowe a^1 z ciężarkiem przesuwalnym. Pojedyncze widełki strojowe były umocowane na osobnych skrzynkach resonancyjnych.

8 flaszeczek z markami (kreskami) do strojenia (flaszeczka a^1 podwójnie).

Czworo widełek strojowych z których 3 są nastrojone na trzy rozmaite tony akordu, czwarte zaś na oktawę tonu zasadniczego, (albo ośm widełek strojowych, nastrojonych na tony, tworzące skalę), ustawia się bez porządku. Uczeń ma je według wysokości tonów uporządkować jedynie na podstawie swych wrażeń słuchowych, nie posługując się żadnymi środkami pomocniczymi (nie uwzględniać długości, grubości widełek, ilości drgnień i t. d.).

Podobne doświadczenie z 8 flaszeczkami, które przez napełnienie wodą po kreski można nastroić na tony skali.

Dwoje widełek strojowych pobudzamy do brzmienia a) równocześnie, b) po sobie. Najściślej zlewają się ze sobą ton zasadniczy i oktawa, coraz mniej ton zasadniczy i kwinta, względnie kwarta, tercya, najmniej ton zasadniczy i septima, względnie sekunda.

Ośm listewek drewnianych nastrojonych na tony skali.

Gdy jedną listewkę rzuci się na stół, odbiera się najczęściej wrażenie szmeru. Gdy zaś będziemy rzucać kolejno listewki w należytym porządku po sobie, w równych odstępach czasu, usłyszymy całą skalę tonów. W pierwszym wypadku zwracamy uwagę jedynie na szmer, część zaś zjawiska, stanowiąca ton, uchodzi naszej baczności; w drugim wypadku mimowolnie zwracamy naszą uwagę na rozmaite tony, pomijamy zaś szmer t. j. tę część zjawiska, która jest jednakową przy rzucaniu pojedynczych listewek. Doświadczenie to zbija teoryę, która powiada, że zauważanie polega na wzmacnianiu się jednorodnych a wzajemnem tłumieniu, znoszeniu się różnorodnych pierwiastków wyobrażeń.

Piszczałka fletowa z przesuwalną zatyczką.

Jeżeli dmąc w piszczałkę, wsuwamy w nią zatyczkę jednym ciągiem, wzrasta wysokość tonu w powolnych przejściach, jeżeli zaś zatyczkę wsuwamy w piszczałkę odpowiednio do względnych długości piszczałki 1, $\frac{8}{9}$, $\frac{4}{5}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{2}{3}$, $\frac{3}{5}$, $\frac{8}{15}$, $\frac{1}{2}$, wzrasta wysokość tonu w interwałach muzycznych.

Piszczałka stroikowa. Resonatory.

Wysłuchiwanie tonów pojedynczych z dźwięków złożonych a) bez użycia b) z użyciem resonatorów. (Źródła dźwięków: widełki strojowe, flaszeczki, piszczałka fletowa, piszczałka stroikowa, struny fisharmonii i t. p.). Zależność psychicznej analizy od uwagi (gotowość do wysłuchiwania słabych tonów, zlanych z tonami silniejszymi).

Piszczałka galtonowa do najwyższych tonów.

Jeżeli dmąc w piszczałkę, podwyższamy jej ton, przychodzimy do granicy, po za którą nie odbieramy już wrażenia tonu, lecz słyszymy syczenie, a zatem szmer. Granica ta (górna granica wrażeń tonu) pojawia się u jednych osób wcześniej, u innych później.

Do nauki o wrażeniach wzrokowych.

Zabarwiony ośmiościan, dający się rozkładać na ośm ósemek. Zabarwiony podwójny czworościan. Statyw z drucianym przytrzymywaczem.

Ośmiościan okazuje na obwodzie poziomego przekroju przez osi, nasycone barwy (zasadnicze i mieszane, zasadnicze zabarwienie na czterech narożach kolejno: czerwone, żółte, zielone, niebieskie, między narożami barwy przejściowe), na górnem narożu pionowej osi zabarwienie białe, na dolnem czarne, na wewnętrznych przekrojach rozmaite stopnie szarości, będącej udziałem barw nasyconych. Uczeń ma w wyobraźni prowadzić rozmaite przekroje przez zabarwiony ośmiościan i wyobrażać sobie barwy, które tam według porządku należałoby umieścić.

Jak zabarwionemu ośmiościanowi odpowiada hipoteza czterech barw zasadniczych (czerwona, żółta, zielona, niebieska), tak opiera się sporządzenie modelu podwójnego czworościanu na dawniejszej hipotezie trzech barw zasadniczych (czerwona, żółta, niebieska), więc naroża poziomej podstawy czworościanu zabarwione kolejno czerwono, żółto, niebiesko, wzdłuż krawędzi zaś między narożami barwy mieszane według schematu, na którym się też zasadza trójkolorowy druk:

$$Cz + \dot{Z} = P \qquad \dot{Z} + N = Z \qquad N + Cz = F.$$

czerwona żółta pomarańczowa żółta niebieska zielona niebieska czerwona fioletowa

Barwne płytki szklane i żelatynowe (do mięszania barw).

Barwne wartołki (wirówki). Do tego barwne krążki według Hering-a, 3 czerwone, żółte (białawe), zielone (silnie białawe), niebieskie, białe, czarne (do mięszania barw).

Stroboskop ze zdjęciami migawkowemi. (Trwanie wrażeń wzrokowych. Dodatnie obrazy następcze).

Krążki z uzupełniającymi się obrazami po obu stronach. (Do wywoływania obrazów następczych).

Barwne listki papierowe. (Do wywoływania obrazów następczych u osób, którym trudno je zauważyć).

Przyrząd do obrazów następczych; podnóże z 6 tablicami.

W podnóżu ramowem znajdują się kartony z rysunkami o rozmaitych barwach. W jeden punkt rysunku wpatrujemy się

około pół minuty, poczem opuszczamy szybko zasłonę z nieprzeźroczystego kartonu i wpatrujemy się znów w punkt na niej naznaczony.

Żarówka z prostem włóknem węglowem.

Jeżeli przez krótki czas o ile możności nieruchomem okiem będziemy się wpatrywać w jasną, prostą linię świetlną, zauważymy następnie bardzo wyraźnie ciemne, linijne obrazy następcze. Rzucając te obrazy na mniej lub więcej oddalone i rozmaicie nachylone ściany, przekonywamy się o zależności między wielkością pozorną a odległością przy stałym kącie widzenia; na dalekim ekranie widzimy obraz powiększony, na bliskim ekranie obraz pomniejszony. Takie obrazy następcze nadają się do okazania ruchu obrotowego gałki ocznej przy niektórych zwrotach spojrzeń, przy których można wyraźnie zauważyć ruch obrotowy obrazu następczego na stałym ekranie.

Arkusz czarnego papieru; nadto małe jasne krążki do doświadczeń Hering-a, odnoszących się do kontrastu jasności.

„Po wpatrywaniu się przez ćwierć do całej minuty w miernem oświetleniu oboma oczyma przy nieruchomym wzroku w jakkolwiekbądź oznaczony środkowy punkt małego jasnego krążka, znajdującego się na szeroko rozciągniętem, ciemnem tle, zamykamy oczy i chronimy je nadto przed przenikaniem światła przez powieki; natenczas na tle mniej lub więcej ciemnego pola widzenia widzimy zazwyczaj jeszcze ciemniejszy, ostro ograniczony krążek, otoczony jasnem polem. Pole to świetlne okazuje największe natężenie jasności w bezpośredniej bliskości krawędzi obrazu następczego, w odśrodkowych zaś kierunkach jasność zmniejsza się mniej lub więcej szybko, przechodząc nieznacznie w ciemność tła“ [1]).

Pasek matowo-czarnego papieru o szerokości 4 mm (również do Hering-a doświadczeń kontrastu jasności).

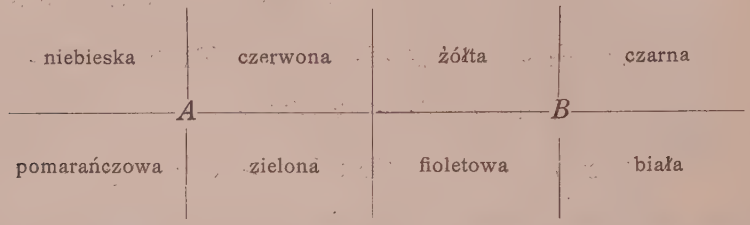
„Pasek matowo-czarnego papieru o szerokości 4 mm. stawiamy na szeroko rozciągniętem czysto białem tle i przez ćwierć do całej minuty wpatrujemy się nieruchomo w środek paska,

[1]) Hering: Zur Lehre vom Lichtsinne. 2. wyd. Wiedeń, Gerold, 1878. str. 5.

oznaczony białym punktem; następnie zamknąwszy i zasłoniwszy oczy zauważymy w ciemnem polu widzenia jasną smugę“ [1]).

Sześć arkuszy jaskrawo zabarwionego (1 ark. białego, 1 ark. czarnego) papieru; ośm pierścieni z papieru szarego, jeden arkusz białego papieru jedwabnego (do doświadczeń symultannego kontrastu barw).

Sześć arkuszy kolorowego papieru układamy obok siebie tak, ażeby krawędziami graniczyły ze sobą barwy dopełniające się n. p. według następującego schematu:



Po obu stronach tych krawędzi stawiamy ośm pierścieni ze szarego papieru, po jednym w każdym kącie około punktu *A* i około *B*. Wszystkie pola pokrywamy wielkim arkuszem przejrzystego papieru jedwabnego. Natenczas okazuje pierścień na czerwonym papierze zabarwienie zielone, pierścień na zielonem tle czerwone i t. d.

Do Heringa doświadczeń kontrastu jasności: Biało-czarny karton; pojedyncze i podwójne paski (matowo-czarnego, ciemno-szarego) papieru.

Wąski pasek ciemno-szarego papieru z punktem środkowym, oznaczonym do wpatrywania się, ustawiamy poprzecznie ponad prostą linią graniczną czarno-białego kartonu tak, że linia ta tworzy symetralną paska. Barwa szara okazuje się na czarnem tle jaśniejszą niż na tle białem. Jeżeli pod ciemno-szary pasek, leżący na tle czarnem, szybko podsuniemy papier biały, okaże się nagłe ściemnienie szarości paska; jeżeli na odwrót pod pasek, leżący na polu białem, podsuniemy tło czarne, ciemno-szary pasek nagle się wyda jaśniejszym.

Przyrząd Ragoni Scina, do symultannego kontrastu.

---

[1]) Hering, l. c. str. 11.

Do dwóch pod kątem prostym ze sobą spojonych, białych, kartonowych płaszczyzn nachyloną jest przeźroczysta, kolorowa płyta. Na jednej z białych płaszczyzn znajduje się czarna plamka. Patrzący ustawia oko tak, by na kartonową płaszczyznę, widzianą w przechodzącem świetle kolorowem, padał odbity obraz drugiej płaszczyzny kartonowej, opatrzonej czarną plamką. Odbity obraz białej płaszczyzny sam w sobie byłby białym, padłszy jednak na płaszczyznę, którą widzimy zabarwioną, nie wyznacza się na niej wcale; zwierciadłowy zaś obraz czarnej plamki okazuje się w barwie dopełniającej wskutek symultannego kontrastu.

Wzorki kolorowe a) w uporządkowanych szeregach, b) na pojedynczych kartonach, do oznaczania czułości w rozróżnianiu odcieni barw.

Do szybkiego stwierdzenia ślepoty barwnej nadają się pseudoisochromatyczne tablice Stilling-a.

Pole tablicy zasiane gęsto różnokolorowemi plamami i kółkami rozmaitej wielkości. W chaosie różnorakich plam czerwone plamy są rozmieszczone tak, iż tworzą cyfrę, której ślepi na barwę czerwoną nie są w stanie zobaczyć, widząc jedynie powierzchnię pokrytą bezładnie rozrzuconemi plamami. Zapomocą takich doświadczeń można stwierdzić u rozmaitych osób rozmaite stopnie pewności i łatwości w rozpoznawaniu owych jednobarwnych cyfr na pstrem tle.

Do nauki o zmyśle ciepłoty.

Termiczny dotykacz metalowy.

Pociągając lekko i powoli po skórze grzbietu ręki, czuje się w niektórych, oddzielnych punktach zimno, podczas gdy w innych nie doznaje się żadnego uczucia temperatury. Powtarzając to samo przyrządem ogrzanym, czuje się w niektórych, oddzielnych punktach skóry ciepło; punkty te jednak t. zw. punkty ciepła nie są identyczne z poprzednimi punktami zimna.

Do nauki o prawach Webera i Fechnera.

Cztery szare płytki szklane w oprawie do Fechnera doświadczeń, odnoszących się do prawa Webera.

Na obłokach nieba wyszukujemy takie dwa sąsiednie miejsca, które okazują zaledwie dającą się zauważyć różnicę jasności

*

lub taką chmurkę, którą zaledwie można odróżnić od tła niebieskiego stropu. Gdy będziemy na te miejsca patrzeć przez szare szkło, które przepuszcza tylko pewną, fotometrycznie dającą się oznaczyć część padającego na nie światła, zauważymy taksamo różnicę jasności, mimo że jej natężenie zmniejszyło się znacznie.

Jeśli na odwrót, patrząc przez szare szkło, znajdziemy na sklepieniu niebos miejsca o zaledwie tylko zauważyć się dającej różnicy natężenia jasności, zaledwie dostrzegalną różnicę jasności zauważymy też i przy patrzeniu się gołem okiem, chociaż miejsca te będą się nam przedstawiać znacznie jaśniejszemi.

Wielkość, o jaką należy zwiększyć podrażnienie, aby wywołać zaledwie tylko dostrzegalną różnicę w czuciu, nie jest wielkością bezwzględną, lecz względną. Stosunek przyrostu podrażnienia, wywołującego zaledwie dostrzegalną różnicę czucia, do wielkości całego podrażnienia, jest wielkością stałą (w przybliżeniu, z pewnemi ograniczeniami). To jest istota psychofizycznego prawa Webera. Dla czuć światła stosunek ten wynosi $\frac{1}{100}$, dla czuć mięśniowych $\frac{1}{17}$, dla czuć ciśnienia i czuć słuchowych $\frac{1}{3}$.

Z innych przyrządów, odnoszących się do prawa Webera, widzieliśmy na wystawie:

Przyrząd podobny do fotometru Rumford.a.

Przed białą, pionową tablicą znajduje się w pewnem oddaleniu od niej pionowo ustawiona, płaska listewka, dająca się około osi pionowej tak obracać, że cienie jej od dwóch od tablicy nierówno oddalonych źródeł światła okażą się równo szerokimi. Przez sprowadzenie cieni do równej szerokości znacznie ułatwiamy sobie porównanie ich jasności. Dwa jednakowe źródła światła umieszczamy przed tablicą w różnych oddaleniach od niej, n. p. w oddaleniach d i nd, tak ażeby silniej oświetlony cień zaledwie wyróżniał się od tła tablicy. Natężenia oświetleń cieni będą do siebie w stosunku jak $1 : n^2$. Podobnież zaledwie zauważyć się da silniej oświetlony cień, gdy odległości źródeł światła zmienimy na D i nD, a więc gdy stosunek natężeń oświetleń cieni pozostanie ten sam.

Do ciężarkowych doświadczeń Weber-a (zob. Fechner: Elemente der Psychophysik, 1889. I. t. str. 93 i nast.)

służą dwie półkuliste czarki mosiężne, z których każda waży 20 gr.:

Na rękę ucznia, swobodnie spoczywającą na stole, stawiamy jedną czarkę, zawierającą pewien ciężarek (od 0 do 2 kg). Całe obciążenie P podajemy do wiadomości uczniów, wypisując je na tablicy, dla ucznia jednak, z którym robimy doświadczenie, wielkość obciążenia pozostaje niewiadomą. Następnie podnosimy czarkę z ciężarkiem, powiększamy jej obciążenie ciężarkiem p (włącznie 0) i stawiamy ją znów na tę samą, na stole spoczywającą rękę ucznia. Wielkość całego drugiego obciążenia wypisujemy znów na tablicy, tak jednak, by uczeń, z którym robimy doświadczenie, liczb wypisanych nie widział. Uczeń ów ma ocenić, czy obciążenie pierwsze jest równe drugiemu, czy się zmieniło; inni zaś uczniowie kontrolują słuszność lub fałszywość owego sądu na podstawie liczb wypisanych na tablicy. Przy zachowaniu jednakowego P zwiększamy p kilka razy, dopóki uczeń nie wyda kilku słusznych sądów. Z doświadczeń okaże się, że $\frac{p}{P}$ t. j. stosunek zaledwie zauważyć dającego się przyrostu pobudzenia do pobudzenia początkowego jest przy rozmaitem P stałym.

Doświadczenie zmieniamy w ten sposób, że osoba, poddawana doświadczeniu, obciążoną ręką porusza, ważąc w niej ciężar. Obciążamy jednakowo obie ręce 1. równocześnie, 2. po sobie.

Te i tym podobne doświadczenia stwierdzają prawo Webera dla czuć ciśnienia i czuć mięśniowych.

Do nauki o analizie czuć.

Wygładzona, niklowana płytka żelazna.

Jeżeli uczeń, nie zobaczywszy poprzednio płyty, szybko pociągnie po niej ręką, łatwo dozna wrażenia, jak gdyby się dotknął czegoś mokrego, szczególnie zaś wtedy, jeżeli płytę poprzednio dostatecznie ochłodzono. Czucie „mokrego“ jest według Helmholtza złożone podług schematu:

mokre = gładkie + zimne.

Do nauki o jakościach kształtów i o wyobraźni.

Zbiór obrazów z zagadkami (Vexierbilder):

Obraz z zagadką stawia zadanie: wyszukać oprócz kształtów, rzucających się w oczy za pierwszem spojrzeniem, jeszcze

inne kształty, określone w przybliżeniu słowami pytania (n. p.: „Gdzie jest strzelec?“). Z pierwiastków kształtu (punktów, kresek i t. p.), które podaje nam rysunek zagadkowy, układają się mimowolnie pewne kształty, zagadnienie zaś rysunku domaga się od nas złożenia jeszcze innych kształtów za współdziałaniem naszej woli. Podobnie można wypatrzeć rozmaite kształty z zarysów chmur, gór, rysów pęknień na powierzchniach ścian i t. p.

Do nauki o wyobraźni przestrzennej, o poglądowości, o wyobrażaniu poglądowem i niepoglądowem:

Przestrzenne łamigłówki (Räumliche Vexierspiele).

Zabawki te okazują, jaką rolę odgrywa i jakie usługi oddaje przestrzenna, twórcza i odtwarzająca wyobraźnia w rozmaitych stadyach rozwiązywania owych zagadek. Wprawniejsi przed rozwiązywaniem poddają zadanie rozwadze i starają się najpierw utworzyć sobie plan rozwiązania. Niewprawni, nieporadni i leniwi w myśleniu próbują bez planu i rozwagi. Tu też ukazuje się, że człowiek z przyrody swej instynktownie zwraca się do prób, do bezpośredniego czynu, do rzeczywistego wykonywania ruchów, obejmowanie zaś rzeczy myślą i rozważne jej traktowanie następuje później. Intellektualne obejmowanie rzeczy występuje dopiero w drugiej fazie naszego zachowania się względem przedmiotów świata zewnętrznego, w pierwszej fazie odgrywają główną rolę ruchy fizyczne, kierowane przeważnie instynktem, nie myślą.

Kostki z powierzchnią przekroju o figurze umiarowego sześciokąta.

Nauczyciel, nie pokazując modelu, zapytuje uczniów, czy uważają za możliwe, sześcian tak przeciąć płaszczyzną, by figura przekroju była umiarowym sześciokątem.

Niektórzy z uczniów będą uważali to za niemożliwe, nie będą jednak sobie jasno przedstawiać sprawy. Następnie nauczyciel dokładnie opisze, w jaki sposób można otrzymać taki sześciokątny przekrój sześcianu; należy mianowicie przekrój poprowadzić od punktu, połowiącego jedną krawędź sześcianu, do punktu, połowiącego drugą krawędź, przecinającą się z pierwszą, następnie do punktu, połowiącego trzecią krawędź, przecinającą się z drugą, a wichrowatą do pierwszej krawędzi i t. d. Opis ten wywoła wyobrażenie, że figura przekroju będzie równoboczną, wyobrażenie to jednak nie będzie poglądowem. Dopiero okazanie

modelu rozjaśni i uzupełni owo mętne wyobrażenie o figurze przekroju, czyniąc je poglądowem.

Do nauki o wyobrażeniach przestrzennych.

Płaskie zwierciadełko, nadające się do umocowania na tablicy.

Zwierciadełko przytwierdzamy do tablicy. Uczeń wpatruje się jednem okiem w obraz swej źrenicy w zwierciedle. W boczne części pola widzenia wprowadzamy rozmaite przedmioty, polecając uczniowi, by zwracał na nie uwagę, lecz by nie zmieniał swej linii widzenia. Doświadczenie wykaże, że zwracanie uwagi na przedmioty w bocznych częściach pola widzenia sprawia trudności, lecz nie jest niemożliwością.

Bezpośrednie i pośrednie widzenie.

Oznaczanie rozległości pola widzenia w rozmaitych kierunkach. Do ostatniego celu służy półwalcowaty pas z kartonu.

Krążki z kolorowego papieru, opatrzone trzonkami, wprowadzamy powoli w boczne części pola widzenia osoby, wpatrującej się w zwierciadłowy obraz swej źrenicy, jak podano powyżej, aby oznaczyć barwę krążka według wrażenia przy pośredniem widzeniu. Wrażliwość na różnice barw w większych odległościach od miejsca najdokładniejszego widzenia jest mniejsza niż w pobliżu owego miejsca. Częściowa achromatopsya na krańcach pola widzenia.

Do doświadczeń, odnoszących się do nauki o pośredniem widzeniu, służy Zygmunta Exnera przyrząd do zmian w bocznem polu widzenia.

Ekran, na którym bezładnie są rozmieszczone liczne plamy kolorowe, jest w jednem miejscu przedziurawiony. Otwór ten można wypełniać rozmaicie zabarwionemi powierzchniami przez przesuwanie za otworem rozmaicie zabarwionych wycinków kołowych. Ekran ów z kolorowemi plamami ustawiamy w bocznej części pola widzenia. Okaże się, że przy pośredniem widzeniu obliczenie plam nie jest możliwe lub przynajmniej jest bardzo trudne, pojawienie się jednak nowej plamy kolorowej (przez wypełnienie otworu tłem zabarwionem) łatwo daje się zauważyć.

Delikatna siatka tiulowa, rozpięta w ramie.

Jeśli pomiędzy oczyma a książką, znajdującą się w odległości dokładnego widzenia, mniej więcej w środku tego oddalenia, ustawimy siatkę tiulową, będziemy mogli dowolnie albo druk książki widzieć wyraźnie, siatkę zaś tylko niewyraźnie, lub naodwrót siatkę wyraźnie, druk zaś mglisto. Przy przechodzeniu jednego stanu w drugi, doznaje się w oku właściwego uczucia, zlokalizowanego w wewnętrznych mięśniach gałki ocznej, które są czynne przy akkomodacyi.

Szyba szklana na podnożu; tablica z rysunkami drzewa i komina fabrycznego obok siebie do przyrządu obrazów następczych do doświadczeń Heringa nad „okiem cyklopowem“:

Między oczyma a tablicą z rysunkiem stawiamy szybę szklaną, na której oznaczamy jeden punkt (n. p. robiąc plamkę atramentem) tak, by plamka ta przy zamkniętem prawem oku zasłaniała dla oka lewego część drzewa, przy zamkniętem zaś lewem oku zasłaniała dla oka prawego część komina. Jeśli wpatrujemy się następnie w plamkę obydwoma oczyma, widzimy i drzewo i komin w tym samym kierunku za plamką.

Obrazy, powstające na siatkówce, rzucamy w przestrzeń wogóle nie w liniach kierunkowych, lecz wszystkie przedmioty, których obrazy powstają na identycznych miejscach siatkówek, widzimy w tym samym kierunku.

Heringa prawo identycznych kierunków widzenia. („Domniemane oko cyklopa“).

Rurka, do patrzenia przez nią; pierścienie rozmaitej wielkości do zawieszania przed rurką w rozmaitych odległościach od niej:

Rurka, ustawiona poziomo jest z przodu zupełnie otwarta, z tyłu na pół zamknięta półkolem, dającem się łatwo obracać około osi rurki, tak że można przez rurkę patrzyć jednem okiem lub obydwoma oczyma zależnie od położenia półkolistego zamknięcia. Przed przednim otworem rurki zawiesza się w dowolnej odległości pierścień tak, by leżał w symetralnej płaszczyźnie osoby, patrzącej przez półkolisty otwór drugiego końca rurki. Patrzący obydwoma oczyma z łatwością przewlecze przez pierścień palec lub ołówek, patrzącemu zaś jednem okiem nie łatwo się to uda, gdyż nie będzie on w stanie należycie ocenić odle-

głości pierścienia od oka, chyba że przy tem pomocnemi mu będą inne dane z doświadczenia.

Dwie różnobarwne listewki z drzewa do spostrzegania obrazów zdwojonych.

Trzymając obie listewki pionowo w płaszczyźnie symetralnej, a w różnych odległościach od oka (bliższą w odległości 18—20 cm., dalszą w odległości 40—45 cm.) i wpatrując się obydwoma oczyma w listewkę więcej oddaloną, widzi patrzący bliższą listewkę podwójnie; jeżeli zaś patrzący przymknie lewe oko, zniknie prawy obraz zdwojonej listewki, jeżeli przymknie oko prawe, zniknie obraz lewy. Przy wpatrywaniu się w bliższą listewkę przedstawia się obraz zdwojony listewki więcej oddalonej; jednak przy przymykaniu jednego oka znika obraz po stronie owego oka. Jeśli patrzący zmniejsza oddalenie listewek, zdwojone obrazy zbliżają się do siebie, a przy dostatecznem zbliżeniu listewek zlewają się w jeden obraz. Takie same doświadczenia można robić, zastępując listewki wskazującymi palcami obu rąk.

Obrazy zdwojone skrzyżowane i nieskrzyżowane; pojedyncze widzenie obydwoma oczyma.

Stereoskop zwierciadłowy Wheatstone-a z obrazami.

Obraz oznaczony literą *R* wsuwa się z prawej strony, obraz ze znaczkiem *L* z lewej strony. Oba obrazy dają pojedynczy obraz bryłowy skomplikowanego, stereometrycznego utworu (n. p. dwudziestościanu z przylegającymi czworościanami).

Ustawiwszy w stereoskopie obrazy tak, że widzi się je w jeden obraz złączone, rozsuwa się je powoli po obu stronach, przyczem zdaje się, że bryłowo widziana figura się zmniejsza, aż nakoniec zamiast pojedynczego przestrzennego widzenia następuje dwoiste powierzchniowe. Naodwrót przy powolnem wsuwaniu obu obrazów zdaje się, że figura wzrasta.

Doświadczenie to okazuje też wpływ zbieżności na spostrzeganie odległości i wpływ odległości i kąta widzenia na wrażenie wielkości. Mianowicie przez wysuwanie obrazów zniewala się oczy do silniejszej zbieżności, jeśli ma nadal być utrzymane stereoskopowe nakrywanie się; z silniejszą zbieżnością złączone jest wyobrażenie mniejszej odległości, a ponieważ wydaje się nam, że widzimy ten sam przedmiot pod równym kątem widzenia lecz

z mniejszej odległości, wydaje się nam sam przedmiot mniejszym. Odwrotnie ma się rzecz przy widzeniu przedmiotu większym.

Stereoskop soczewkowy Brewster-a. Do tego Martius-Matzdorf-a: „Die interessantesten Erscheinungen der Stereoskopie in 36 Figuren mit erläuterndem Text".

Koliste krążki ze stereoskopowymi rysunkami. Stawia się parę krążków przed siebie, wywołuje się przez umyślne patrzenie się na nie zezem dwoiste obrazy każdego rysunku i doprowadza się zezowanie tak dalece, aż z tych czterech obrazów środkowe się nakryją. Wtedy obraz środkowy przy należytem ustawieniu rysunku widzi się stereoskopowo.

Tablice do złudzeń optycznych (7 sztuk).

Figury Zöllner-a o rozmaitych stopniach jasności (według Benussi-ego).

Doświadczenia Benussi-ego, odnoszące się do zależności złudzenia Zöllnera (zob. Poggendorff's Annalen 1860. i 1861. i Hermann: Handbuch der Physiologie, III. 1. str. 578. i nast.) od stopnia jasności i od barw, opisane w Zeitschr. für Psychologie von Ebbinghaus, 1902. t. 29. str. 264. i nast. i str. 385. i nast.

Liczne wycinki pierścieni kołowych o jednakowej szerokości i o jednakowej, względnie rozmaitej mierze łukowej.

Jeśli dwa różne wycinki tak położymy jeden na drugim, że wypukła strona jednego znajdzie się w pobliżu wklęsłej drugiego, wyda się nam wycinek pierwszy znacznie dłuższy niż drugi. Do tego drugiego wycinka dobrać taki trzeci, ażeby oba wydawały się jednakowo długimi.

Wyobrażenia o kształtach, uzyskane zapomocą zmysłu dotyku.

Skrzynka z rozmaicie ukształtowanemi kartkowemi figurami.

Kształty figur należy starać się poznać jedynie zapomocą zmysłu dotyku (bez użycia wzroku), następnie zaś na podstawie wyobrażeń uzyskanych dotykiem, o ile możliwości dokładnie rysować. — Kształty tych figur reprodukować na podstawie wyobrażeń, uzyskanych wzrokiem. — Porównanie pierwszych wyobrażeń z drugiemi.

Pojedyńcze i skomplikowane modele kryształów do poznawania zapomocą zmysłu dotyku (przy zamkniętych oczach).

Małe kamykowe kuleczki (do stereognozyi: poznawania kształtów ciał na podstawie czuć dotykowych i wyobrażeń ruchowych).

Jeśli położymy kuleczkę na dłoń osoby, mającej zamknięte oczy, osoba owa kształtu przedmiotu nie będzie mogła poznać; jeśli jednak kuleczka potoczy się po nieco pochylonej dłoni, osoba kształt pozna łatwo.

O czasie i ruchu.

Do optycznych złudzeń ruchowych: karta ze systemami współśrodkowych kół, karta z pręgami w kierunku promieni i karta z połączonymi systemami współśrodkowych kół i z pręgami wzdłuż promieni.

Syrena zębata, w której pojedynczym zębom odpowiadają kolorowe wycinki kołowe.

Przyrząd ten jest połączeniem syreny zębatej z wirującym krążkiem barw. Do obwodu krążka, który zwolna wprawiamy w coraz szybszy ruch obrotowy, przytykamy kartę tak, by o jej krawędź uderzały zęby syreny. Łatwo przekonamy się, że przerywanych wrażeń świetlnych nie jesteśmy w stanie odróżniać, już przy takiej chyżości obrotowej krążka, przy której wrażenia słuchowe odbieramy jeszcze oddzielnie. Pod tym względem (jako zmysł czasu) okazuje tedy zmysł dotyku większą czułość niż zmysł wzroku.

Kuleczki o rozmaitych wielkościach do Arystotelesowego doświadczenia podwójnego czucia.

Jeżeli skrzyżowanymi palcami jednej ręki wprawiamy kuleczkę w ruch po stole, doznajemy wrażenia dotykania dwóch kuleczek. Podobnego złudzenia dotykowego doznaje się, dotykając skrzyżowanymi palcam jednej ręki koniec własnego nosa, przyczem odbiera się wrażenie podwójnego nosa.

Karta z zębatym brzegiem.

Do dłoni osoby, z którą robimy doświadczenie, przytykamy część zębatego brzegu karty tak, by osoba owa mogła ocenić długość części brzegu karty dotykającej dłoni — wcale jednak karty nie widząc. Następnie polecamy osobie tej dłonią lub koń-

cem palca pociągnąć po jednakowo długim odcinku zębatego brzegu, przyczem się okaże, że długość tego odcinka będzie mniejsza. Jeśli zaś równie długą część brzegu karty przeciągniemy powoli po końcu palca, wyda się część owa dłuższą niż odcinek brzegu, który dotykał dłoni, będąc w spoczynku. Długość odcinka przecenia się, jeśli wrażenie odbieramy zapomocą zmysłu dotyku podczas ruchu narządu dotykowego.

Karta Dresslar-a.

Karta prostokątna jest opatrzona wzdłuż obu przekątni małemi wyniosłościami. (Można to uskutecznić n. p. w ten sposób, że kartę wzdłuż przekątni w równych, krótkich odstępach przedziurawia się grubą igłą). Jeśli się końcem palca pociągnie po karcie wzdłuż przekątni, dozna się wrażenia, że przekątnia ta jest przecięta drugą przekątnią nie w jednym punkcie, lecz obu jej odcinkami w dwóch od siebie oddalonych punktach.

O afektach.

Przyrząd Basch-a do mierzenia ciśnienia krwi (pelota i manometr); przyrząd Kreidl-a do przedmiotowej obserwacyi pulsu paznogci.

Oba te przyrządy nadają się do przedmiotowego wykazania wzruszeń psychicznych i umysłowej pracy. Między ciśnieniem krwi, a emocyą psychiczną lub umysłową pracą zachodzi przedmiotowo wykazać się dający związek, mianowicie zwiększeniu się pracy umysłowej lub nieprzyjemnemu psychicznemu wzruszeniu towarzyszy wzrost, zmniejszeniu się zaś pracy lub przyjemnej emocyi obniżenie ciśnienia krwi[1]).

O najprostszych estetycznych uczuciach.

Zbiór barwnych tabliczek (o jednej i o dwóch barwach) do doświadczeń, odnoszących się do harmonii i dysharmonii barw.

Z pomiędzy tych barwnych tabliczek należy wybrać te, których zabarwienia najwięcej się podobają; podobnież utworzyć najestetyczniejsze i najbrzydsze zestawienia barw.

Dziesięć prostokątów o równych powierzchniach, a o rozmaitych stosunkach boków (do doświad-

[1]) Dr. Kornfeld: Beziehungen von Blutkreislauf und Athmung zur geistigen Arbeit. Brünn. 1899.

czeń Fechner-a nad estetycznem wrażeniem, jakie wywołuje złote cięcie).

Dziesięć prostokątów tych kilka razy pokazuje się równocześnie wszystkim uczniom i zapisuje się o każdym z osobna, które prostokąty najlepiej się podobają. Okaże się, że silne estetyczne wrażenie sprawia t. zw. złote cięcie według proporcyi:

$$a : x = x : (a - x)$$

skąd $$x_1 = \frac{a}{2}\left(\sqrt{5} - 1\right)$$

w przybliżeniu $$x_1 = \frac{21}{34}a$$

Fizyczne skutki zjawisk woli.

Przyrząd Zygmunta Exner-a do doświadczeń reakcyi. (Neuramöbimeter).

Koniec sprężystej, stalowej wskazówki, cechowanej na ilość drgnień 100 na sekundę, dotyka lekko powierzchni listewki szklanej, okopconej sadzą. Skoro tylko osoba, której czas reakcyi ma być oznaczony, poruszy szybko ową listwę szklaną zapomocą trzonka, umocowanego na jednym końcu listewki, poczyna sprężyna drgać. Sprężysta wskazówka, drgając, wydaje ton, koniec zaś jej rysuje na okopconej powierzchni listwy falową linię wstaw.

Przyrząd ten może być też użyty do oznaczenia czasu reakcyi na wrażenia wzrokowe. W tym celu podkłada się pod listewkę szklaną barwny pasek, osoba zaś, której czas reakcyi ma być oznaczony, reaguje przez pociśnięcie guzika, skoro tylko zobaczy zabarwioną powierzchnię.

Dwa ciała o zupełnie jednakowym wyglądzie (naśladownictwa żelaznych ciężarków) lecz o różnych ciężarach bezwzględnych (do doświadczeń nieoczekiwanych skutków woli).

Nauczyciel każe uczniowi podnieść to ciało, o którem wie, że ciężar jego jest większy. Następnie każe nauczyciel temu samemu uczniowi podnieść drugie ciało (lżejsze). Równe akty woli wywołują rozmaite skutki. Woli nie należy oceniać według jej skutków.

Na tem kończę przegląd przyrządów do szkolnych doświadczeń psychologicznych, widzianych na wystawie, omówiwszy kolejno prawie wszystkie na podstawie wyżej wymienionego dziełka

Höfler-a i Witasek-a. Autorowie ci, przystosowując naukę psychologii w szkołach średnich do nowszego rozwoju psychologii w kierunku doświadczalnym, położyli wielkie zasługi około dydaktyki tego przedmiotu i znacznie zwiększyli jego kształcącą wartość. Oby usiłowania te jak najprędzej głośnym odbiły się echem we wszystkich naszych szkołach średnich. Życzeniem tem przejęty, rozpisałem się obszerniej o psychologicznym dziale wystawy środków naukowych. Ono też niech mi posłuży za usprawiedliwienie, jeśli byłem za rozwlekły. *Dr. Bronisław Sabat.*

WRAŻENIA I WSPOMNIENIA.

(KARTKI Z PODRÓŻY).

(Ciąg dalszy).

2. Wystawa miejska.

Wystawa miejska umieściła się w przeznaczonym na ten cel olbrzymim budynku wystawowym w t. z. Wielkim ogrodzie. Nie mam zamiaru pisać o całej wystawie; pomijam więc sekcye przedstawiające wodociągi, oświetlenie, kanalizacyę, dowóz żywności, czyszczenie ulic, szpitale i wiele, wiele innych rzeczy, a ograniczę się tylko do szkolnictwa.

I w tym dziale opuszczam statystykę i organizacyę szkół a poprzestanę na czysto zewnętrznej stronie spraw szkolnych. Zainteresowała mię przedewszystkiem przenośna szkoła barakowa tak ze względu na system barakowy sam — zastosowany mojem zdaniem bardzo szczęśliwie w Krakowie na Dajworze, na placu Biskupim i w ogrodzie Angielskim — jak nie mniej na drugą cechę charakterystyczną: przenośność szkoły, możliwość ustawienia i rozebrania jej w najkrótszym czasie.

Otóż szkołę tę zwiedziłem z wielką ciekawością, dowiedziawszy się, że systemem barakowym posługują się nie zapadłe gniazda, ale miasta tej zamożności i miary, co Brema, Hamburg, Stuttgart, Moguncya, Strassburg a w Austryi Wiedeń.

Sprawozdanie towarzystwa akcyjnego „Christoph et Unmack“, podaje, że do dnia 18. września 1903. dostarczono dla wymie-

nionych i innych miast 37 pawilonów szkolnych o 59 klasach. Ze sprawozdania tego okazuje się też, że względną przewagę mają pawilony jednoklasowe; takich dostarczono 12, dwuklasowych 10, trzyklasowych 5, czteroklasowych 3, 7 zaś pawilonów na mieszkania dla nauczycieli i służby.

Nie da się zaprzeczyć, że system pawilonowy wielkie daje korzyści pod względem zdrowotnym i wychowawczym, bo każde gromadzenie się wielkich mas w budynkach chociażby najprzestronniejszych jest połączone z niebezpieczeństwem dla zdrowia i trudnościami nadzoru. Natomiast gdy klasy są porozmieszczane w osobnych pawilonach, ustawionych około boiska, niejako majdanu osady szkolnej, wtedy im i powietrza i światła łatwiej dostarczyć.

Hygieniczną wartość systemu pawilonowego zrozumiano, budując szpitale i koszary; zarzucono centralizacyę i porozdzielano mieszkańców na kilka lub kilkanaście budynków. Systemu tego nie zastosowano jeszcze w naszych szkołach przez wzgląd na drożyznę placów i materyałów budowlanych, lecz zastosowano go do koszar i szpitali, n. p. w koszarach kawalerzyckich na Łyczakowie, w koszarach i szpitalu krajowym w Jarosławiu. Wkrótce domów czynszowych nie będziemy już porównywali z koszarami, lecz ze.... szkołami. Dziwna że nasze reprezentacye miejskie nie chcą przy budowie szkół obrać znacznie hygieniczniejszego systemu barakowego czy pawilonowego; lecz wolą wkładać pieniądze w „monumentalne“ fasady, wspaniałe klatki schodowe i aule, zamiast dbać o szerokie korytarze, twarde posadzki, bezwonne wychodki. Nie chcę też mówić o gmachach, stawianych innym sumptem publicznym — już nie z możliwą oszczędnością, ale z bezprzykładnem sknerstwem, które skąpi nawet wody do płukania wychodków. I na tem polu potrzeba, by najpierw Niemcy dali nam przykład, dopiero potem będziemy ich naśladowali.

Pawilonu jednoklasowego, zaopatrzonego w potrzebne lokalności poboczne, dostarczyło wystawie drezdeńskiej Stowarzyszenie budowli barakowych w Kolonii podług systemu Brümmera, zasadzającego się na wyłącznem zastosowaniu drzewa. W tem leży niedoskonałość systemu, gdyż pomimo wszelkie zabiegi nie podobna uchronić desek od paczenia się i pękania; wszelka zaś szczelina może się stać siedzibą zarazków. Dosko-

nalszym jest system Döckerowski, stosowany przez wspomniane stowarzyszenie „Christoph et Unmack“, a zasadzający się na użyciu papy (tektury) w połączeniu z drzewem. Jakto — powie kto może — domki tekturowe? — A przecież dobrzeby było, gdyby je u nas budowano; oszczędzonoby sobie znacznych kosztów i ułatwiono tem samem stawianie szkół w dostatecznej liczbie i to szkół, któreby zadość czyniły wymaganiom pedagogicznym, technicznym, zdrowotnym. Miałyby one i tę dobrą stronę, że możnaby je w miarę potrzeby przesuwać i przenosić a także powiększać, przystawiając dalsze pawilony, jeżeli tylko miejsca na nie dosyć.

Nie chcąc jednak nużyć czytelnika szczegółami budowy odsyłam ciekawych do dziełka H. Th. Macieja Meyera p. t. „Die Schulstätten der Zukunft. Hamburg i Lipsk 1903“. Nie wątpię, że nasi lwowscy delegaci zwiedzając wystawę zwrócili i na to swą uwagę — dodam tylko, że zbudowana tym systemem izba szkolna na wystawie miała światła dużo, wentylacyę doskonałą, urządzenie, t. j. ławki wedle systemu Richtera (stałe pulpity!), a ogrzewa się wedle twierdzenia reprezentanta firmy wprost znakomicie. Przypuszczam, że praktyczni a mimo zamożność bardzo oszczędni Niemcy nie stawialiby szkół pawilonowych, gdyby nie upatrywali w tem wydatnej korzyści.

Oprócz tej szkoły „in natura“ wystawiono planów i modeli pałaców szkolnych bez liku; są to przeważnie szkoły wymagające większej centralizacyi ze względu na swój charakter i t. z. fachowy sposób nauczania, a więc gimnazya, szkoły realne, przemysłowe. Budynków takich i tak urządzonych tylko zazdrościć, lecz u nas stawiać nie można, gdyż koszt ich niekiedy olbrzymi, na co nas niestać. Budynek n. p. reformistycznego gimnazyum Hohenzollernów w Schöneberg pod Berlinem, kosztował półtora miliona marek!

Spotkałem się na wystawie planów z szczególniejszą rzeczą. Oto w jednym z tych przedziałów zawieszono książkę, do której każdy, kto chciał, wpisywał swój adres, a zarząd miasta Lipska przesyłał bezpłatnie Sprawozdanie swego urzędu budowniczego za rok 1902 — spory tom o 48 stronicach druku i 95 ślicznych ilustracyach autotypicznych, przedstawiających budowle, przez ten urząd wykonane. Wpisałem i ja się do tej księgi i otrzymałem dzieło wspomniane.

Urząd budowniczy miasta Lipska opracował w r. 1902. pomiędzy innemi następujące budowle szkolne (plany, kosztorysy):

1. gimnazyum im. królowej Karoli,
2. dziesiątą szkołę okręgową (ludową) w dzielnicy Lindenau,
3. trzydziestą pierwszą szkołę okręgową w dzielnicy Connewitz,
4. dom sierót,
5. rozszerzenie szkoły przemysłowej,
6. drugą Wyższą szkołę żeńską,
7. piątą szkołę realną,
8. szkołę okręgową dla dzielnicy Reudnitz,
9. jedenastą szkołę wydziałową dla dzielnicy Gohlis,
10. trzynastą szkołę wydziałową dla dzielnicy Kleinzschocher.

Tenże urząd wykonał w r. 1902. p. i. następujące budowle szkolne:

1. wspomniane gimnazyum im. król. Karoli,
2. IV. szkołę realną w dzielnicy Lindenau,
3. X. szkołę okręgową w tejże dzielnicy,
4. dom sierót w dzielnicy Connewitz,
5. XVIII. szkołę okręgową na Nowem Mieście,
6. rozszerzenie szkoły przemysłowej,
7. rozszerzenie XXVI. szkoły okręgowej w dzielnicy Schleußig,
8. rozszerzenie XV. szkoły okręgowej w dzielnicy Sellerhausen; — wykonał naprawy w
1. szkole dla zawodów kobiecych,
2. miejskiej sali gimnastycznej,
3. gimnazyum Mikołajskiem i III. szkole okręgowej,
4. wyższej szkole żeńskiej.

Co jednak ciekawsze, to spostrzeżenie, że preliminarzy nietylko nie przekroczono, lecz uzyskano nawet niekiedy pokaźne oszczędności.

Aby choć o jednej z tych szkół pomówić dokładniej, podam szczegóły, które się odnoszą do wspomnianego kilkakrotnie gimnazyum im. król. Karoli.

Obszar, zajęty przez zakład, wynosi 6626 m^2, — przestrzeń, którą zajmuje gmach szkolny, 1725 m^2, sala gimnastyczna i wychodki, 482 m^2; wychodki, jak wszędzie w nowszych budowlach szkolnych, są umieszczone w osobnym budynku. Gmach gimnazyum mieści w parterze: 12 sal klasowych, 1 salę na

środki naukowe, 1 pokój na kasę, 1 pokój dla tercyana, karcer (!) i wychodek dla nauczycieli; na I. piętrze: 4 klasy, 1 pokój t. z. kombinacyjny, 1 salę wykładową dla historyi naturalnej i 1 pokój na zbiory przyrodnicze, 1 salę wykładową dla fizyki, laboratoryum i 2 pokoje na zbiory fizykalne, kancelaryę rektora (dyrektora) z przedpokojem, salę konferencyjną, salę zborną dla nauczycieli, po 1 sali dla biblioteki nauczycielskiej i dla biblioteki uczniów, wychodek dla nauczycieli; — na II. piętrze: aulę z galeryą i salą dla śpiewu, 1 pokój poboczny, 3 klasy, salę rysunkową z pokojem na przybory i pokojem na wzory, pomieszkanie rektora (z osobnym wchodem i schodami) o 7 pokojach mieszkalnych, 1 pokoju gościnnym, kuchni i spiżarni, pokoju dla służby, łazience i wychodku.

Tercyan mieszka w suterenach, w których znajduje się oprócz tego kocioł do ogrzewania gmachu całego parą o zwykłej prężności (jak w lwowskim teatrze miejskim), komory dla świeżego i ogrzanego powietrza, izba dla palacza, składy na paliwo i pralnia.

Pomijam przestronność gmachu, praktyczność rozmieszczenia ubikacyi, powagę i piękność stosunków, nie wdaję się w jego opis, odsyłając czytelnika do wspomnianego Sprawozdania: ale pozwalam sobie zwrócić uwagę na stosunek ilości sal szkolnych do zasadniczej liczby 9 klas, z czego łatwy wniosek, że i u bogatych Sasów szkoły przepełnione, że i oni już z góry obliczają ogromną ilość paralelek, jeżeli na same klasy przeznaczają sal aż dziewiętnaście!

Oprócz planów architektonicznych wystawiono także plany naukowe niektórych szkół miejskich, o ile się w jakimkolwiek kierunku różnią lub odznaczają.

W szczególności miasto Wrocław wystawiło plany żeńskich kursów gimnazyalnych.

Z drukowanego sprawozdania dowiadujemy się, że Wrocław już w r. 1767. posiadał miejską wyższą szkołę żeńską, z którą w 130 lat później zamierzano połączyć żeńskie gimnazyum. Pomijam pierwotną tegoż organizacyę, ponieważ plan, przedłożony pruskiemu Ministerstwu w. i o., nie otrzymał zatwierdzenia władzy. Jęto się przeto innego sposobu a mianowicie zorganizowania samoistnych kursów gimnazyalnych. Planem tych kursów zajmowało się i Ministerstwo i z tegoż polecenia Krajowe kollegium

Szkolne (Provinzial-Schulkollegium), które wreszcie w dniu 28. lutego 1901. zatwierdziło następującą organizacyę czterech kursów gimnazyalnych:

Przedmiot	Tygodniowych godzin				
	Kurs I.	Kurs II.	Kurs III.	Kurs IV.	Razem
religia	1	1	1	1	4
j. niemiecki	2	2	3	3	10
j. łaciński	10	6	6	6	28
j. grecki	—	8	8	8	24
j. francuski	1	1	1	1	4
historya i geografia	2	2	3	3	10
matematyka fizyka i chemia	7	7	7	7	28
razem	23	27	29	29	—

Naukę na kursach gimnazyalnych pobierają dziewczęta po ukończeniu sześciu klas elementarnych.

Szczegółowego planu przytaczać nie będę; co jednak uderza, to to, że już w drugiem półroczu I. kursu czyta się Neposa i Fedrusa, na II. kursie Cezara i „Przemiany“ Owidyusza, na III. obok Cezara i Owidyusza rozpoczyna się Eneidę Wergilego, czyta III. katylinarkę Cycerona, tegoż de imp. Cn. Pompei, Liwiusza XXI., Horacego „Pieśni“ I. i II., wreszcie na IV. kursie wybór z Liwiusza i Sallustyusza, Cycerona in Verrem IV., De senectute, Tacyta Germanię i Roczników ks. I. i II., wybór z Wergilego Eneidy, Horacego „Pieśni“ III. i IV., wybór z Satyr, Epod i Listów.

Podobnie szybko postępuje się i przy lekturze greckiej; już w 2. półroczu pierwszego roku nauki (kurs II.) czyta się wybór z „Anabazys“ Xenofonta i wprowadza uczenice w lekturę Odysei Homera (w Niemczech czyta się powszechnie Odyseję przed Iliadą).

W drugim roku nauki (kurs III.) czytają wybór z Herodota i Xenofonta, Odyseję Homera, w 2. półroczu rozpoczynają lekturę Tucydydesa. Wreszcie w trzecim roku nauki (kurs IV.) czyta się Tucydydesa, wybór z dyalogów Platona i mów Demostenesa, Iliadę Homera, Antygonę Sofoklesa.

Jak z tego planu widzimy, dziewczęta wrocławskie muszą być znacznie zdolniejsze od chłopców, jeżeli w czasie więcej niż o połowę krótszym osiągają te same wyniki. Cudowne dziewczątka! — Tem zaś cudowniejsze, że, jak powiada sprawozdanie na str. 17., nie są gramatycznie wyszkolone, mają wstręt do rozumowego myślenia (str. 16.), łatwo się uczą mechanicznie słówek, zwrotów, prawideł, tak iż do Bożego Narodzenia (od Wielkiejnocy) załatwiają się z nauką o formach.

Pomimo to jednak frekwencyą te kursy nie imponują; w r. szk. 1900/1 było uczenic 11, w 1901/2 30, w 1902/3 50; — jak wszędzie, tak i tutaj wyznanie mojżeszowe dostarcza stosunkowo znacznej liczby uczenic, żądnych tej skoncentrowanej wiedzy (w r. 1902/3: 21). Koszt utrzymania dwóch kursów w r. 1901 wynosił 10.546 marek.

Kursy te jednak nie zadowoliły publiczności i zarządu miasta, tak iż w r. 1902. poczęto się zastanawiać nad ich przekształceniem na realno-gimnazyalne i uzyskano na nie zezwolenie Ministra rozporządzeniem z dnia 14. marca 1902.

Organizacya ich jest następująca:

Przedmiot	Tygodniowo godzin na kursie				
	I.	II.	III.	IV.	razem
nauka religii	2		2		4
język niemiecki	2	2	3	3	10
„ łaciński	8	7	5	5	25
„ francuski	3	3	3	3	12
„ angielski	2	2	2	2	8
historya i geografia	2	2	3	3	10
matematyka	6	6	7	7	26
fizyka	2	2	3	3	10
chemia i historya naturalna	1	2	2	2	7
rysunki	2	2	2	2	8
razem	30	30	32	32	120

Z łaciny czyta się już w 2. półroczu I. klasy Neposa, w II. klasie Cezara „Wojnę z Gallami“ i „Przemiany“ Owidyusza, w III. ciąg dalszy „Wojny z Gallami“ albo ustępy z „Wojny domowej“, łatwiejszą mowę Cycerona, n. p. pro Roscio, Owidyusza „Prze-

miany“ i wybór z Wergilego, w IV. klasie wreszcie Cycerona in Catilinam, pro imperio Cn. Pompei, wybór z Liwiusza i z „Germanii“ Tacyta, łatwe ody Horacego.

Dodam jeszcze tylko, że poznaczyłem klasy podług naszego zwyczaju, Wrocławianie zaś, jak powszechnie Prusacy, liczą klasy wstecz, tak iż ich I. klasa jest najwyższa.

Miasto Wrocław umieściło nadto w swojem muzeum szkolnem plan reformistycznego gimnazyum i realnego gimnazyum pod wezwaniem Ducha świętego, który to plan tylko nieznacznie różni się od planów frankfurckich, które podałem swojego czasu. Tu więc zaznaczę tylko, że uczą:

łaciny w gimnazyum w 51 godzinach tygodniowo, w gimnazyum realnem w 40,

greki w gimnazyum w 32,

języka francuskiego w gimnazyum w 34, w gimnazyum realnem w 38,

języka angielskiego w gimnazyum realnem w 18 godzinach.

Znaczniejsze różnice co do ilości godzin wykazuje matematyka, uprawiana w gimnazyum w 35,

w gimnazyum realnem w 43 godzinach, i nauki przyrodnicze w 19, wzgld. w 29 godzinach.

Liczba godzin tygodniowych jest znaczna; we wspólnych pięciu klasach niższych od 30 do 32, w czterech wyższych od 34 do 36; co prawda objęte niemi są: pisanie, rysunki, śpiew i gimnastyka, której naukę każda klasa pobiera w 3 godzinach tygodniowo, tak iż w klasach niższych na przedmioty naukowe przypada godzin tylko 23—25, w klasach wyższych 31—33.

Z kilkudniowego pobytu w Dreznie skorzystałem, aby zwiedzić także miejskie Gimnazyum Wettińskie.

3. Gimnazyum Wettińskie.

Gimnazyum to znajduje się przy ulicy Wettińskiej, tak nazwanej ku uczczeniu panującego domu, którego ośmiowiekowe (1089—1889) rządy obchodzono uroczystym jubileuszem i upamiętniono ładnym obeliskiem.

Pierwotnie nie miałem zamiaru zwiedzania szkół, ale że „wilka ciągnie do lasu“ — poprosiłem rektora zakładu, Dra Ot-

tona Meltzera, o pozwolenie zwiedzenia jego szkoły. Otrzymałem je bez wszelkiej trudności i nie żałuję, że z niego skorzystałem.

Zakład jest umieszczony w przestronnym, poważnym gmachu o spartańskiej prostocie urządzenia, które wcale nie uwłacza wielkiej jego praktyczności pod względem światła, powietrza i rozmieszczenia sal szkolnych. Jest ich w użyciu 18, t. j. każda klasa ma oddział równorzędny, nauczyciele zaś uczący w paralelkach są obowiązani ustawicznie porozumiewać się z sobą celem możliwie równego postępowania w nauce.

Nauka odbywa się cztery razy w tygodniu tylko przed południem, w poniedziałki i czwartki zaś jest z konieczności podzielona.

Zakład udziela swoim uczniom także nauki zręczności (t. z. slöjdu) w sześciu miesiącach zimowych; pobierało ją uczniów 48 w 4 oddziałach, opłata wynosi po 6 M. za kurs, za co otrzymują naukę, narzędzia, materyał (drzewo) i swe wyroby. W letnich zaś miesiącach uczniom młodszym nawet książek z biblioteki się nie wypożycza, aby mogli używać ruchu na świeżem powietrzu.

Oprócz sal szkolnych posiada zakład przestronną aulę, w której się mieści obecnie 530 uczniów, zbiory przyrodnicze dostateteczne, gabinet fizykalny dobrze zaopatrzony (m. i. pierwszy w Dreźnie aparat projekcyjny), salę gimnastyczną podczas pauz otwartą i boisko, na którem uczniowie poruszają się całkiem swobodnie.

Dodam wreszcie w nawiasie uwagę, że nauczyciele są obowiązani do maksymalnej liczby 24 godzin tygodniowo, służą lat czterdzieści a po 40 latach mogą otrzymać tylko $^4/_5$ płacy jako emeryturę.

Hospitacyi odbyłem sześć, cztery na lekcyach języka łacińskiego, jedną na grece, jedną na matematyce.

Stan nauki a) języka łacińskiego w Unter-Tercyi odpowiadał mniej więcej naszej klasie IV. Czytano tam Caes. d. b. g. I, 41—43, a więc od Wielkiejnocy do dnia 26. września — chyba nie za wiele. Uczniowie oryentują się na mapie nieszczególnie, o organizacyi wojska i jego znakach polowych mówiono, nie objaśniając rycinami. Spotykam się w naszych przepełnionych szkołach z lepszemi lekcyami Cezara, choć uczą w nich, w klasach średnich przeważnie nauczyciele młodzi, nowo-

zaciężni. Cybulskiego obrazów chyba w żadnej naszej quarcie nie brak, a z Neffa illustrowanem wydaniem Cezara nierzadko się można spotkać.

b) W Quarcie przerabiano accusativus przestrzeni i czasu, nawiązując do znanej już uczniom składni wyrazu „natus“. Postępowanie poprawne, nauczyciel cierpliwy, a za zaletę nauki uważałbym to, że do domu zadał na preparacyę to, co w szkole przerobiono.

c) W Unter-Primie byłem na znakomitej lekcyi Horacego (Dr. Poland). Tłómaczono Hor. Carm. I, 38, następnie jako lekcyę nową II, 1. Nauczyciel nie zadowalał się ladajakim przekładem, lecz żądał obok dokładności leksykalnej i gramatycznej pewnego polotu, nie lekceważył szyku wyrazów, dał w końcu sam przekład wzorowy, ale rzeczywiście wzorowy. Młody ten a świetny nauczyciel nawiązuje do rzeczy i zjawisk, gdzieindziej poznanych; tak n. p. nazwanie Asiniusa Polliona (II, 1) „praesidium“ przypomniało uczniom ten sam epitet, dany Mecenasowi (I, 1), przypomniało stosunki literackie w Rzymie, koła literackie i t. p.

d) W Ober-Primie odznaczała się lekcya języka łacińskiego (Tacit. Ann. XIV, 60) podobną dokładnością przekładu i pogłębieniem zrozumienia. W tym celu żądał nauczyciel skreślenia sytuacyi u dworu, ogólnego położenia w państwie i charakterystyki działających osób. Uczniowie w ogólności odpowiadali dobrze, a nauczyciel zwracał ich uwagę na właściwości stylu Tacyta, który używa n. p. czasowników pojedyńczych zamiast złożonych, jak aestimare zam. existimare, arguere zam. coarguere, movere zam. amovere lub removere i t. p.

e) W tejże klasie (Ober-I.) czytano z języka greckiego Dem. Fil. I., a mianowicie powtarzano §§. 2—3, omawiano podział mowy, o ile poznany, stosunki ateńskie, stanowisko Filipa i jego stosunek do Aten, paradoks Demostenesa podobny do naszego „im gorzej, tem lepiej“. Uczniowie rzecz dobrze umieli i rozumieli, lecz oryentowali się za to z trudem na mapie. Tak szukał jeden z nich miasta Amphipolis w Azyi Mniejszej, inny miast Amphipolis, Pydna, Methone, nie znalazł. Nową lekcyę uczeń tłómaczy, jak umie; choć błądzi, nauczyciel mu nie przerywa; dopiero później poprawiają uczniowie błędy, a w końcu nauczyciel daje przekład wzorowy, na którego powtórzenie już nie star-

czyło czasu. Na preparacyę domową zadał nauczyciel 4 paragrafy; w domu wszelka pomoc dozwolona, w szkole w ręku uczniów rozmaite wydania i teksty.

f) Na lekcyi matematyki w Ober-Tercyi przerobił nauczyciel sam na tablicy kilka przykładów, które były zadaniem promocyjnem we właśnie upłynionym terminie kursowym (świętomichalskim); przykłady te dotyczyły dodawania i odejmowania ułamków algebraicznych, wspólnego mianownika, rozkładania na czynniki, uproszczanie. Podobne zagadnienia rozwiązywali następnie uczniowie z należytą wprawą. Pomimo to jednak mam wrażenie, że w tem wszystkiem za dużo formalistyki nie z winy nauczycieli, ale rzeczy samej. Wszak takie same doświadczenie zrobiłem swojego czasu na lekcyi matematyki w Schöneberg pod Berlinem.

Żegnając zakład, otrzymałem zaproszenie od Dyrektora na uroczystość szkolną w „Domu przemysłowym“, która miała się rozpocząć odegraniem komedyi Lessinga a zakończyć tańcami z córkami obywateli drezdeńskich; ale chcąc zwiedzić w tym dniu wystawę szkolną, z zaproszenia nie mogłem skorzystać.

Afisz, zapowiadający odegranie tragedyi Hebbla „Herodes und Mariamne“, zadecydował o rodzaju wieczornej rozrywki. Udałem się więc do królewskiego teatru na Nowem Mieście.

4. Teatr królewski.

Mniej wytworny od gmachu teatru nadwornego przy placu teatralnym, w szlachetnym stylu odrodzenia stanął przed 25 laty przy jednym z najpiękniejszych i najstrojniejszych placów, przy placu Alberta. Z zieleni aksamitnej murawy i starannie pielęgnowanych drzew tryskają dwie fontanny, rozlewając swe strugi po olbrzymich dwu czarach, które dźwigają wspomniane już powyżej prześliczne dwie grupy, modelowane przez Roberta Dieza i odlane w bronzie a przedstawiające „Burzliwe wody“ i „Spokojne wody“. Burzliwe wody — to walka morskich potworów, „Spokojne“ sielanka morska świtezianek i najad.

Teatr sam wewnątrz dość konwencyonalny, ozdobami nieprzeładowany, ale bardzo akustyczny. Szkoda tylko, że Hebbla, którego dopiero od niedawna Niemcy zaczynają cenić, odegrano w sposób rzemieślniczy. Jakkolwiek intendantura teatru — zdaje się — grą artystów zadowolona, telegrafowała o sukcesie sztuki

do żyjącej jeszcze wdowy długo nieuznanego poety, nie mógłbym twierdzić, iż oprócz dwóch ról, Maryamny i Salomei, którakolwiek rola była grana odpowiednio. W szczególności aktor, grający Heroda, uważał spotęgowanie głosu za szczyt artyzmu, krzyczał wiele, lecz grał licho. Drezdeńska publiczność jednak, zgromadzona licznie, była zadowolona — przypuszczam — zadowolona bardziej sztuką, niż jej odegraniem. Zachowanie się jej w teatrze wzorowe; widzowie przychodzą wczas, nie przeszkadzają sobie wzajemnie, nie wynoszą się z teatru przed zakończeniem sztuki, której słuchają z uwagą a niekiedy i z tekstem w ręku. Za dowód zainteresowania się sztuką może posłużyć okoliczność, że obszedłszy prawie wszystkie księgarnie na Nowem Mieście daremnie, dopiero w sieniach przy ulicy Zamkowej na Starem Mieście mogłem tekst nabyć. Że zaś taką strawą nasycają łaknienie poezyi, to dowód wielkiej umysłowej kultury i wyrobionego artystycznego smaku, bo sztuka zawiera niemało psychologicznych zagadnień, a wytworny język wymaga dobrego wykształcenia literackiego.

Znając nasz teatr lwowski, jestem pewny, że „Herod i Maryamna“ pod kierownictwem takiego reżysera, jakim jest dyrektor Pawlikowski, miałaby artystyczne powodzenie nierównie większe, niż w Dreźnie; bałbym się tylko o t. z. efekt kasowy.

Odnowiwszy wspomnienia z przed lat dziesięciu a wchłonąwszy wrażenia nowe, opuściłem w dniu ostatniego września Drezno, by po dwugodzinnej podróży stanąć w Lipsku.

(C. d. n.). *Emanuel Dworski.*

OCENY I SPRAWOZDANIA.

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY, PISMO POŚWIĘCONE SZKOLE I RODZINIE, organ polskiego towarzystwa pedagogicznego w Cieszynie. Rocznik XII. Cieszyn 1903.

Pismo to małe, — 12 zeszytów stanowiących razem stron 156 — niemniej przeto godne uwagi jako obraz ruchu umysłowego wśród nauczycieli ludowych w Księstwie Cieszyńskiem, i to głównie nauczycieli wiejskich, bo w miastach śląskich z przyczyn, które nie tu miejsce wyjaśniać, nie ma dziś prawie nauczycieli Polaków.

Miesięcznik pedagogiczny zaznajamia czytelnika, który wiadomości o Śląsku czerpie tylko z gazet, z życiem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, zorganizowanego przed 8 laty przez nauczyciela z Wisły, p. Jerzego Kubisza, który założył także Miesięcznik i przez lat dziesięć był jego niestrudzonym redaktorem. Towarzystwo pedagogiczne śląskie jest organizacyą nauczycieli ludowych, skupiających się razem w celu wzajemnego kształcenia się, budzenia życia koleżeńskiego oraz obrony interesów szkoły i nauczycielstwa.

Jeśli gdzie, to na Śląsku szkoła polska potrzebuje szczególniejszej obrony. Księstwo Cieszyńskie ma 147 szkół ludowych z językiem wykładowym polskim, ale wymagania z języka niemieckiego (mówię o szkołach wiejskich, bo w miastach nie ma wcale szkół polskich prócz szkoły prywatnej w Cieszynie) są tak wysokie, że cierpi na tem cały tok nauki i cały rozwój szkoły. Reprezentanci nauczycieli polskich na konferencyi krajowej śląskiej w Opawie w d. 11. września r. 1903., zgodnie z delegatami nauczycieli czeskich domagali się, aby naukę języka niemieckiego uczynić w szkołach słowiańskich na Śląsku nadobowiązkową (Por. świetną mowę Jerzego Kubisza, Miesięcznik str. 136 i nast.), ale bezskutecznie. Najgoręcej przemawiał przeciw temu żądaniu dyrektor seminaryum nauczycielskiego niemieckiego w Cieszynie, p. Armand Karell, który szczególnie żalił się na urzędową „krytykę galicyjską“, z jaką spotkały się jego polskie (niech Pan Bóg w dobroci swej odpuści mu ich polskość) czytanki dla szkół ludowych na Śląsku i na Bukowinie. Rewizya wspomnianych czytanek p. Karella, to przedmiot najbardziej ożywionych rozpraw na posiedzeniach Tow. pedagogicznego, oraz notatek i artykulików w Miesięczniku.

Z innych potrzeb szkolnictwa polskiego na Śląsku należy wymienić konieczność, wykazaną bardzo trafnie w artykule p. n. „Potrzeba polskiej mapy Śląska dla szkół naszych“ (str. 63 i nast.), wykonania i wydania takiej mapy. Zadania tego podjęło się Tow. pedagogiczne, którego Zarząd główny wybrał w tym celu nawet osobną komisyę i ma nadzieję wypełnić je w ciągu roku.

Pomimo braku nauczycieli w szkołach śląskich, władze szkolne tamtejsze utrudniają nauczycielom z Galicyi przystęp do szkół, nie chcąc uznać egzaminów, które oni złożyli w Galicyi. Krzywdę tę podniesiono w artykule „Galicyjscy nauczyciele w Śląsku wschodnim“ (str. 91) z okazyi napaści dzienników śląskich na „intruzów“ z Galicyi.

Artykuły metodyczne (jak „Miary powierzchni“, str. 29, „Śpiewnik szkolny i nauczyciel śpiewu“, str. 46, „Lekcya praktyczna z historyi powszechnej“, str. 93 i inne), pedagogiczne („W jaki sposób możemy oceniać pilność ucznia“ str. 59, „O wychowaniu estetycznem“ str. 114, „Honor ucznia“ str. 151 i t. p.), dalej t. zw. „szkolno-polityczne“ („Status osobowy“ str. 10, „Tajna kwalifikacya“ str. 41), i wreszcie szereg artykułów informacyjnych, w których uwzględniono szczególnie ruch pedagogiczny w Polsce, składają się na rocznik pełen treści i godzien tego, aby znaleźć się w każdej biblioteczce pedagogicznej, zaopatrywanej sumiennie w książki, informujące o życiu szkoły na całym obszarze ziem polskich.

Z wybitniejszych współpracowników Miesięcznika, których prace znajdujemy w XII. tomie tego pisma, wymieniam pp. Jana Heczkę (prezesa Tow. Pedagogicznego), Józefa Farnego, Andrzeja Hławiczkę i Jana Adamczyka. Są to wszystko nauczyciele ludowi, którzy, sami wyszedłszy z ludu polskiego na Śląsku, dziś wśród tego ludu i dla niego gorliwie pracują. Redaktorem Miesięcznika jest p. Józef Góral, profesor gimnazyum polskiego w Cieszynie.

Dr. Kazimierz Wróblewski.

M. DUGARD. DE LA FORMATION DES MAITRES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE À L'ÉTRANGER ET EN FRANCE. 2. Edit. Paris 1903.

CH. V. LANGLOIS. LA PRÉPARATION PROFESSIONELLE À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE. Paris 1902.

Dwie książki naraz, o jednym przedmiocie z zakresu szkolnictwa, z tych jedna już w drugiem wydaniu, to i na Paryż rzecz niemała. Świadczy to o szczególnem zainteresowaniu się społeczeństwa francuskiego sprawą zawodowego przygotowania nauczycieli dla szkół średnich.

Istotnie sprawa ta zajmuje bardzo żywo umysły wszystkich Francuzów, odkąd ankieta dla reformy szkół średnich, zwołana wskutek uchwały parlamentu w r. 1899, główny nacisk na ten punkt położyła, wykazując przez usta niemal wszystkich członków braki szkolnictwa francuskiego w tym kierunku i żądając natychmiastowego uregulowania ustawodawczego tej sprawy. Chodzi o to, aby kandydaci wstępujący do urzędu nauczycielskiego, umieli nietylko to, czego mają uczyć ale także wiedzieli, jak mają uczyć, a nadewszystko, aby byli przygotowani do swej roli wychowawczej. Niema dzisiaj we Francyi pedagoga z jakiem takiem imieniem, któryby potrzebie takiego przygoto-

wania przeczył, domaga się go także całe społeczeństwo poza szkołą stojące, tylko ogół nauczycielstwa szkół średnich stoi przeważnie ciągle jeszcze na starem stanowisku, że wystarczy umieć przedmiot, aby umieć także uczyć go, zaś sprawa wychowania do nauczyciela nie należy.

W takiej chwili, kiedy administracya szkolna we Francyi rozważała, w jakiby sposób urządzić to pedagogiczne przygotowanie kandydatów do szkół średnich, odczuwano bardzo naturalnie potrzebę poinformowania się, co w tym kierunku zrobiono gdzieindziej w świecie. Tej właśnie potrzebie odpowiadają obydwie wymienione książki, z tą różnicą, że dzieło pani Dugard jest pracą prywatną, podczas gdy druga książka jest wydawnictwem urzędowem francuskiego ministeryum oświaty z inicyatywy nowo utworzonego departamentu dla informacyi i studyów nad szkolnictwem zagranicznem (Office d'Informations et d'Études). Obie książki opierają się nietylko na bogatej literaturze drukowanej ale także na specyalnych informacyach zebranych drogą korespondencyi z całego świata.

Choć obie książki o tym samym przedmiocie traktują, a przeto w części swej istotnej się powtarzają, nie jest zbyteczną rzeczą przeczytać jedną i drugą; nietylko ugrupowanie materyału ale samo wprowadzenie rzeczy w obydwóch jest odmienne i ciekawe.

P. Dugard wychodzi z faktu niezadowolenia ze szkoły średniej, objawiającego się we wszystkich krajach cywilizowanych w ciągu XIX. w. Niezliczone prawie próby reformy szkolnictwa we wszystkich państwach europejskich, w niektórych nawet kilkakrotne w ciągu jednego stulecia, świadczą o tem niezadowoleniu; zaledwie ukończono jedną reformę, już żądano lub żądają nowej. Wśród tych dążeń zaniedbano jednej rzeczy, zapomniano o nauczycielach, a jednak od nich zacząć należało, bo dobry nauczyciel wart więcej aniżeli wszelka reforma.

„Na cóż się przyda wprowadzać w stare ramy nauki nowożytne, jeżeli one mają przyjąć formy nauczania klasycznego? Cóż pomoże wprowadzać do programu języki nowożytne, jeżeli się ma ich uczyć metodą języków martwych i komentować Shakespeare'a lub Goethego jak Eurypidesa lub Cycerona? Na co wprowadzać nauki ścisłe (sciences) jeżeli nauka ma być verbalną, jeżeli uczącym więcej zależy na podaniu rezultatów aniżeli metod, które do nich prowadzą. Cóż pomoże przypominać nauczycielom w bardzo wymownych okólnikach, iż powinni kształtować wolę i sumienie, wychowywać człowieka w całem tego słowa znaczeniu, jeżeli w rzeczywistości uprawia się dalej tylko rozwój inteligencyi jako najważniejszy cel edukacyi, wierzy się dalej, że zaniedbanie ciała wychodzi na pożytek duszy a przepisom zewnętrznym przypisuje się magiczną siłą ożywianie duszy".

Po takim wstępie, dowodzącym potrzeby pedagogicznego przygotowania nauczycieli, przedstawia autorka w drugiej części, co czynią administracye szkolne państw europejskich, Stanów zjednoczonych półn. Am. i Japonii, aby dać to wykształcenie kandydatom nauczy-

cielskim i rozwijać je dalej u nauczycieli już w służbie zajętych. Odnośnie do środków stosowanych dla przygotowania kandydatów dzieli autorka wszystkie państwa na trzy grupy: 1. przygotowanie pedagogiczne odbywa się równocześnie ze studyum uniwersyteckiem, 2. przygotowanie to odbywa się po studyum uniwersyteckiem i po egzaminie z wybranych przedmiotów, 3. zostawia się zupełną swobodę co do porządku tych dwóch przygotowań. We wszystkich jednak wypadkach są braki w dotychczasowej praktyce, które omawia autorka w ostatnim rozdziale drugiej części. Część trzecia przedstawia stan rzeczy we Francyi i potrzebne reformy, odnoszące się głównie do paryskiej „École normale superieur“, która jak wiadomo założona w r. 1795 jako seminaryum pedagogiczne dla szkół w ogóle a więc przedewszystkiem ludowych, po różnych kolejach losu stała się wreszcie zakładem najwyższym naukowym, kształcącym śmietankę nauczycielstwa szkół średnich we Francyi; od czasu reformy francuskich uniwersytetów na wzór niemieckich stała się zbyteczną, należało ją więc znowu zwrócić ku tym celom, dla których była stworzona (od przeszłego r. jest szkoła normalna w istocie znowu instytutem pedagogicznym).

„Appendice“ zawiera wyimki z mów najznakomitszych członków wielkiej ankiety szkolnej z r. 1899, odnoszące się do kwestyi nauczycieli.

Podczas gdy p. Dugard z historycznego rozwoju szkół i ich niedomagań wywodzi potrzebę pedagogicznego wykształcenia nauczycieli, stawia autor drugiego dzieła kwestyę odrazu na gruncie realnym: wszyscy się zgadzają na dwie rzeczy: 1. wartość nauki szkół średnich zależy od wartości nauczyciela; 2. nauczyciel musi umieć przedmiot, którego ma uczyć. Tego nikt nie przeczy, ale też odtąd zaczynają się różnice zapatrywań. Jedni uznają, drudzy przeczą użyteczności przygotowania pedagogicznego, ponieważ jedni wierzą, drudzy nie wierzą w wartość nauki pedagogii.

Zarzuty przeciwników pedagogii, tak często i u nas powtarzane, dadzą się streścić w następujących punktach.

1. „Magister non fit, sed nascitur“, a więc przygotowanie pedagogiczne jest zbyteczne, bo bezskuteczne. Kto kocha swój przedmiot, potrafi go także dobrze uczyć; zresztą ucząc, najlepiej nauczy się uczyć (fit fabricando faber).

2. Jeżeli przygotowanie będzie teoretyczne, musi się ograniczyć do ogólników zawartych w mglistych teorematach filozoficznych, a wtedy nie przyda się na nic; jeżeli będzie praktyczne i zechce wprowadzać kandydata w tajemnice recept dydaktycznych przekazanych tradycyą, doprowadzi do rutyny a przeto zabije swobodną inicyatywę i oryginalność nauczycieli.

Przeciwnicy pedagogicznego przygotowania nauczycieli rekrutują się z dwóch sfer: 1. z szeregu nauczycieli szkół średnich, którzy w młodości takiego przygotowania nie otrzymali i uważają je za pożyteczne tylko dla nauczycieli szkół ludowych; 2. z profesorów uni-

wersytetu, którzy żyją dumą i radością odkryć naukowych a na pedagogów patrzą jak na ludzi, którzy nie dorośli do tego, aby mogli zostać uczonymi. Według ich pojęcia zajmowanie się praktycznymi celami pedagogii ubliża idealnemu charakterowi czystej nauki; zamiłowanie w nauce wskaże lepiej odpowiednie drogi do nauczania jak recepty dydaktyczne; wreszcie zdolność pedagogiczna kandydatów nie da się stwierdzić żadnym egzaminem.

Na te zarzuty odpowiada Langlois: umysł pozytywny nie może uwierzyć a priori, aby jakakolwiek nauka racyonalna mogła być nieużyteczną i żeby do jakiegokolwiek zawodu można się wziąć bezkarnie bez przygotowania. Sama wiedza przedmiotu nie wystarcza do dobrego uczenia, jak świadczą liczne przykłady; także i praktyka uczenia fałszywie zaczęta prowadzi nie do doskonałości lecz do fałszywej rutyny; gdy więc w tych sprawach ani na „zdrowy rozum“ spuścić się nie można ani na dar inwencyi u wszystkich liczyć, przeto lepiej naprzód wszystkim powiedzieć, jakie zadania ich czekają. Z tych racyi wszystkie społeczeństwa, z wyjątkiem wymienionych dwóch sfer, domagają się przygotowania nauczycieli. — Ale samo uznanie tej potrzeby nie rozwiązuje jeszcze wszystkich trudności, bo zaraz nasuwa się pytanie, jak to zrobić, a mianowicie:

1. Przygotowanie to może być tylko teoretyczne, albo tylko praktyczne albo obejmować obydwa kierunki.

2. Może być udzielane w uniwersytecie lub w specyalnych szkołach albo w samych zakładach średnich pod kierunkiem nauczycieli tych zakładów.

3. Może się odbywać w ciągu studyów uniwersyteckich, albo po ich ukończeniu.

Praktyka stosowana w różnych państwach świata cywilizowanego wykazuje wszystkie te formy, i nigdzie nie zdobyto dowodu, że ten lub ów sposób jest najlepszy. Autor nasz tego pytania także nie rozwiązuje, (nie jestto zresztą zadaniem jego książki) ale przystępuje do poinformowania czytelnika, co się w tym kierunku w świecie dzieje. Odróżnia on cztery typy instytucyi i zarządzeń władz szkolnych w sprawie przygotowania kandydatów nauczycieli szkół średnich.

1. Typ francuski: École normale a więc szkoła specyalna z internatem na koszt państwowy, (która jednakże w ostatnich 50 latach zatraciła swój charakter pedagogiczny);

2. Typ pruski: Seminarjahr, Probejahr;

3. Typ anglo-amerykański odznaczający się wielką swobodą i nieprzeliczoną różnorodnością urządzeń i instytucyi (szczególniej w Stanach Zjednoczonych);

4. Typ włoski: scuole di magistero, szkoła specyalna bez internatu (typ bardzo młody od r. 1901 a w r. 1902 już zarzucony).

Następują konkluzye, oczywiście ze względu na Francyę, gdzie wskutek uchwały parlamentu ministeryum musi coś w tym kierunku zrobić. A więc: przygotowanie pedagogiczne przełożyć trzeba na czas po egzaminie uniwersyteckim. Teoretyczne może się odbywać na uni-

wersytecie i musi obejmować porządną naukę psycho-fizyologii dziecka, historyę pedagogii, porównanie i krytykę urządzeń i metod szkolnego nauczania. Równocześnie praktyczne przygotowanie ma się odbywać w szkołach rzeczywistych (nie umyślnie zakładanych, t. zw. „wzorowych“) i ma polegać na obserwacyi i próbach praktycznych. Rok jeden na to wystarczy.

Resztę książki, prawie połowę wypełniają „dokumenta“ t. j. informacye, które autorowi służyły za źródło do pracy; rzeczy bardzo ciekawe.

Zestawiając obie książki razem powiemy: rzecz p. Langlois jest przejrzystszą a przeto lepiej a raczej prędzej informującą co do obecnego stanu kwestyi, natomiast książka p. Dugard podaje bardzo cenny historyczny materyał, w samej zaś kwestyi o tyle jest szerszą, że wciąga w swe przedstawienie także rozwój wiedzy pedagogicznej nauczycieli już w służbie zajętych. Rzecz słuszna, bardzo ważna a zwyczajnie zapominana; śmiesznem bowiem byłoby mniemać, żeby ktoś po roku lub dwóch nie wiem jakich przygotowań mógł stać się doskonałym wychowawcą-nauczycielem. On musi nieustannie starać się nim zostać, doskonalić się, a administracyi szkolnej obowiązkiem jest ułatwić mu to.

A jakież wrażenie pozostawiają obie książki?

1. Że cała sprawa jest bardzo młodą i nie wyszła jeszcze ze sfery prób.

2. Że najżywiej odczuło tę potrzebę anglo-amerykańskie społeczeństwo i najwięcej dla niej robi się właśnie w tym kraju, gdzie szkoły najmniej skrępowane są regulatywami z góry.

3. Że w Austryi w tej sprawie mniej się zrobiło aniżeli nawet we Węgrzech, ba mniej nawet niż w Rumunii lub biednej Finlandyi.

Dr. M. Warmski.

BRÜCKNER ALEKSANDER. STAROŻYTNA LITWA: LUDY I BOGI. SZKICE HISTORYCZNE I MITOLOGICZNE. Warszawa. Nakładem Księgarni naukowej. 1904. 8-ka, kt. nl. 1, str. 166 i 1 nlb.

Dziejami litewskiemi zajmowała się parę wieków, bo jeszcze od czasów kronikarza Stryjkowskiego, wyłącznie nauka polska. Wiek XIX. zaznaczył się także obfitym pocztem prac, poświęconych zbadaniu folkloru litewskiego, a zatem pomnikowem dziełem Teodora Narbutta, oraz kompilacyą Kraszewskiego i pracami Jucewicza (Ludwika z Pokiewia). Do połowy tego stulecia zajęcie się nasze folklorem Litwy było wielkie, jakiego już nie spotka się w dalszych latach, po roku 1850. Najwybitniejszą bowiem pracą, poświęconą tej kwestyi, było wydawnictwo prof. Antoniego Mierzyńskiego p. t. „Źródła do mitologii litewskiej“, w którem zebrano sumiennie autentyczne świadectwa od Tacyta do wieku XV. włącznie, oceniono je krytycznie i bezstronnie. Temu też autorowi zawdzięczamy szereg drobniejszych prac, tyczących się starożytnej Litwy, począwszy od rozprawy o Janie Łasickim i jego zapiskach o bóstwach żmudzkich aż do cennej rzeczy p. t. „Romowe“.

Ale prace polskie z przed roku 1850, mimo swojej obszerności, nie mogą wyrównać późniejszym. Pełne były fantastycznych wymysłów, bajek i bredni, nie mogły więc dać autentycznego obrazu dziejów i mitologii litewskiej. Nie lepiej działo się z pracami, wydanemi w językach obcych, tak nie umiano odróżnić prawdy od fałszu. Całokształtu tej mitologii, tak powszechnie uważanej za starożytną i oryginalną, nie miała dotąd nauka. To też z tem większą radością należy powitać omawiane dzieło prof. Brücknera, w którem znajdziemy na podstawie własnych badań autora i obcych oddzielone ziarno dobre od złego, na którego wynikach można śmiało oprzeć się, jako na niezaprzeczonych faktach.

Przedewszystkiem mylne jest szeroko rozpowszechnione mniemanie, jakoby Litwini byli jednym z najstarszych narodów w Europie. Wiadomo bowiem dobrze, iż poszli oni z jednego pnia ze Słowianami, Niemcami, Grekami i t. d., a więc nie są ani starsi ani młodsi od innych. Starożytność znowu języka litewskiego jest tylko pozorna i przypadkowa, bo niemal każde narzecze słowiańskie jest równie stare, a nieraz starsze. Niezaprzeczona starożytność Litwy zasadza się na czem innem: na nieprzerwanem przebywaniu w jednej i tej samej ziemi przez lat co najmniej dwa tysiące. A że Litwini zerwali rychło spójnię etnograficzną ze Słowianami i przez długie wieki nie wychylali się poza obręb swoich lasów, moczarów i bagien, nie dziw zatem, że pierwotne dzieje Litwy upstrzono rozlicznemi bajkami, a cóż dopiero mitologię? Wystarczy przeglądnąć byle jaki, dawny lub nowszy, podręcznik mitologii lub dziejów litewskich, a przekonamy się, czego tam niema? Są bóstwa etyczne i przyrody, trójca, żywioły złe i dobre, fatum, sąd pośmiertny, barwne mity, wyrobione kulty, bogate świątynie, słowem — to wszystko, co Indya, Eran, Grecya i Rzym wytworzyły, można znaleźć w całości lub w części w mitologii litewskiej i pruskiej, a co z nią niema nic wspólnego. Oczyszczeniem tej prawdziwej stajni Augiaszowej zajął się sumiennie prof. Brückner.

Skreśliwszy po krótce dzieje Jaćwingów, wykazał autor, jak niewiele mamy autentycznych faktów w kwestyi wierzeń tego szczepu. I tak bajka, zapisana w kronice Wincentego Kadłubka, jakoby Jaćwingowie wierzyli w metampsychozę dusz po śmierci, okazała się wymysłem, bo oni wierzyli w życie zagrobowe, będące dokładnem odbiciem życia ziemskiego. Taką samą bajką jest podanie, zapisane przez pruskiego kronikarza Dusborga, z którego tylko szczegóły są prawdziwe, n. p. o zabijaniu niemowląt płci żeńskiej, o obcinaniu piersi niewiastom (naturalnie w znaczeniu symbolicznem).

Daleko więcej szczegółów zachowało się o Prusach, którzy ustępują z widowni dziejowej razem z Jaćwingami, około r. 1280. Był to naród czysto rolniczy, spokojny i skromny. Żył po wsiach, po grodach i dworach pod władzą królików. Zamożniejsi posiadali mnóstwo niewolników i kobiet. Kobiety były rzeczami zdobytemi lub kupowanemi; jedne ginęły z trupem męża na stosie, inne przechodziły wraz z ruchomościami na własność syna; wszystkie córki, oprócz jednej,

zabijano. Żony nie zasiadały razem z mężczyznami do stołu, dotrzymywały im tylko towarzystwa w pijatyce. Za napój służył: kumys i miód. Pomimo przyjęcia chrześcijaństwa składali Prusowie ofiary dawnym bogom po lasach. Z obrzędów pogańskich zachowali nadto uroczystość dożynkową i pogrzeb, polegający na paleniu zwłok przy śpiewach, wysławiających czyny nieboszczyka. Z innego znowu źródła wiemy, iż Prusowie czcili gaje, pola i wody, poświęcone bóstwom powietrza, ziemi, wody i ognia, ciałom niebieskim, zwierzętom, ptactwu i gadom. W znamienitszych miejscach utrzymywał ofiarnik święty ogień. Główną część kultu stanowiły ofiary i wieszczby: poganie bowiem widzieli w ofierze zapłatę bogom za doznaną pomyślność. Zwierzętami ofiarnemi bywały: byk, kozieł, kura i świnia, wszystko barwy czarnej, wyjątkowo tylko innej; ofiarowano też bogom napoje. Życia Prusowie nie cenili i często uchodzili przed złą dolą lub nieszczęściem — samobójstwem. Obrzędy pogrzebowe stały w ścisłej łączności z wiarą w życie pośmiertne: to też palono na stosie i dawano do grobu zmarłym: sługi, konie, zbroję, odzienie, psy i ptaki łowcze. Wiara w niektóre podrzędne istoty mityczne żyje do dzisiaj wśród ludu litewskiego. Najpospolitszą z nich „Ajtwar“, inkluz, latawiec naszego ludu, przynoszący temu, kto go żywi, pieniądze, zboże i t. p. Inna znowu postać „Kauka“ jest czemś w rodzaju krasoludka. Kształt jej ludzki, wzrost maleńki, mieszka pod ziemią, w zaułkach, odwdzięcza się za staranie o nią chodzeniem około bydła, znoszeniem zboża i t. p. „Łauma“ znowu, to zmora naszych wierzeń lub mamona. O niej opowiadają, że odmienia niechrzczone dzieci, jak ją można złowić i pojąć w małżeństwo. Czasem też jest ona czarownicą, odbierającą krowom mleko. Z „łaumą“ złączono najzwyklejsze objawy przyrody: belemnity poszły od palców lub piersi łaumy, ślinę jej widać w postaci grzybów po drzewach i ścianach. Wogóle łaumę wyobrażają sobie w przeróżnych postaciach: jako szczęście, dolę, śmierć. W dzisiejszych pieśniach ludowych są wprawdzie wspominane także inne istoty mityczne, ale tym pieśniom nie należy zbytnio ufać. Oto już wszystko, co można powiedzieć o pogaństwie Prusów.

Przechodzimy do Litwy właściwej. Fantazya mityczna litewska nie odznaczała się nadzwyczajnem bogactwem. Nie odbiegała ona daleko od prymitywnego uczłowieczenia przyrody: n. p. „Medinis“ znany leśny (bóg), „Perkun“ znowu, to personifikacya gromu, „Diwiriks“ to uosobienie tęczy. Również prymitywny jest mit o „Telawelu“, kowalu słońca. Słońce bowiem Litwinów, to tylko bryła żółtego kruszcu, ukuta przez boga-kowala i rzucona na niebo. Dalszy ciąg tego mitu przekazał nam Hieronim z Pragi opowiadając, że na Litwie doznaje wielkiej czci olbrzymi młot, którym znaki zodyaku rozbiły wieżę, w której zamknięte było uwięzione przez króla słońce. Cały ten tedy mit daje się sprowadzić do personifikacyi zmiany pory zimowej roku na wiosenną. Analogiczny zresztą mit napotyka się także u Finnów, a nawet u czerwonoskórych Indyan. Słońce jednak nie pozostało martwą bryłą; sam rodzaj żeński jego nazwy litewskiej wywołał nową personifikacyę

słońca matki, wywodzącej swojemi promieniami wszystko na ziemi. O „zajęczym bogu“ nie wiemy, czy jest osobnym bogiem, czyli też objaśnieniem jednego z tamtych bogów. Może on też być identycznym ze „żworuną“ (zwierzęcą boginią). Jeszcze jednego bóstwa „andaja“ nie można na pewne wytłómaczyć. Oto główne bożyszcza, posiadające święte gaje i wody. Im składano ofiary z ludzi, bydła i płodów ziemnych, dla nich palono ogień, wróżąc z niego przez kapłanów. Oni przystępowali nocą do ognia i wróżyli o życiu chorych. Jeśli ukazał się im cień, zwrócony twarzą ku ogniowi, wróżyło to życie, jeśli plecyma — śmierć. Zresztą czcili Litwini bożków tylko w przyrodzie: czcią otaczano lasy i węże domowe, kult zaś tych ostatnich przetrwał długie lata po zaprowadzeniu chrześcijaństwa. Najważniejszą uroczystość obchodzono w jesieni, po zebraniu plonów, paląc ofiary po lasach bogom. Nie zapominano przy tej sposobności o umarłych, zostawiając dla nich resztki pokarmów. Obrzęd pogrzebowy był taki, jak u Prusów, t. j. polegał na spaleniu zwłok. Świat jednak zagrobowy przedstawiali sobie Litwini inaczej: był on nie słoneczny, pełen zieleni i ludzi, lecz ciemny, chłodny, świat zmarłych — „welów“. Welowie mścili się okrutnie za niezłożenie im ofiar, stąd też Litwini obchodzili wielkanoc welów, to samo, co „nawskij wełykdeń“ na Rusi. Obrzęd weselny nie zachował żadnych śladów starożytności oprócz wzmianek o kupnie lub porywaniu młodej.

Najobszerniejszą relacyę o mitologii Żmudzinów mamy z wieku XVI. w zapiskach Laskowskiego, wydanych w r. 1616 przez Jana Łasickiego. Pozatem mamy parę innych źródeł z wieków XVI. i XVII.— Z relacyi Jezuitów dowiadujemy się, że Żmudzini czcili rozmaitych bogów, między innymi Perkuna, paląc dla niego po lasach święty ogień i składając ofiary. Oddawali też cześć ziemi, bogu domowemu i umarłym, którym w dni doroczne przynoszono ucztę na groby. Wróżyli i wieszczyli przy każdej sposobności, przed każdem przedsięwzięciem. Jak Litwa, tak też i Żmudź czciła święte gaje i węże. Pozatem oddawano cześć kamieniom, oraz bogom: Dirwolirowi, Nosolusowi i Distimpatowi, o których jednakże nic pewnego powiedzieć nie można. Wogóle przesądów najrozmaitszego gatunku było na Żmudzi bardzo wiele: wierzono w złe duchy, wilkołaki, czarownice i t. d.

Sąsiedzi Żmudzinów — Łotysze czcili święte gaje, a także poszczególne drzewa, boga nieba i ziemi, bogów zboża, pól, ogrodów, bydła, ryb i t. p. Ofiary, jakie im składano, były różnego rodzaju, przeważały wszakże ofiary z plonów natury. Przy pogrzebach palono naprzód suknie i łoże zmarłego, pamięć jego czczono ofiarą zaduszkową. Z innego źródła, niemniej wiarygodnego, dowiadujemy się, że Łotysze mieli też bogów deszczów i gromów, a ofiarne zwierzęta musiały być zawsze maści czarnej, że czcili kamienie, „łajmę“— dolę, a wszystko w życiu polecali opiece osobnych bóstw. Uroczystości doroczne i nadzwyczajne obchodzono zbiorowemi ofiarami. Około Bożego Narodzenia składano ofiarę wilkom, aby nie szkodziły trzodzie, w październiku zaś obchodzono zaduszki, świątkując ten dzień uroczyście (nie wolno

było niczem się zajmować) i składając pokarmy dla dusz zmarłych po domach lub grobach. Obrzędy weselne zachowały pierwotną formę porywania niewiast. Z obrzędów pogrzebowych należy podnieść to, że trupy chowano po lasach, a do trumny wrzucano pieniądze. Wierzono też w wilkołaki i latawca, wiara zaś w czary była powszechna. Do dziś nadto zachowała się wiara u ludu łotewskiego w boga końskiego („dewiń uszin"), dzisiejszy zaś bóg krów („moszel") niema w sobie nic pogańskiego.

W dalszym ciągu przystępuje autor do objaśnienia kilku wierzeń i kultów. Przedewszystkiem poddane zostało rozbiorowi podanie o Golędach, którzy, gdy przeludniona ziemia ich nie żywiła, kazali zabijać nowonarodzone dziewczęta, matkom zaś ucinali piersi. Fakt zabijania dzieci był i bez wszelkiego głodu u Prusów ogólny, ale co ma znaczyć odrzynanie piersi? Prof. Brückner tłómaczy to słusznie w ten sposób, że odcięciem piersi chciano przebłagać ziemię, aby tak, jak pokarm wyszedł z tego łona, ona wydała też plon. Następnie objaśniono żelazny młot, czczony przez Litwinów, święte gaje i kamienie.

Mylne pojęcie o bogactwie mitologii litewskiej trwa stale dotąd. Nawet uczony tej miary, co Maks Müller, oczekuje z Łotwy niemal zbawienia dla swojej solarnej mitologii, podobnie też błądzi Usener. Każda próba ułożenia w systemat bóstw litewskich wychodzi z faktu, że Litwin nie znał świątyń ani posągów, wszystko zaś, czemu cześć oddawał, nie może braku ich zastąpić. Przybierały wprawdzie bóstwa postać zwierzęcą lub ludzką, ale żyły nigdy niewidzialne dla oka ludzkiego. O obecności ich w lesie oznajmiał szum drzew, trzask gałęzi i t. p. oznaki. Nie znamy wprawdzie nazw wielkich bóstw, ale z tego nie wynika wcale, aby ich pierwotnie nie było. Chrześcijaństwo bowiem obaliło odrazu wszelki kult publiczny wielkich bóstw, a mity i kulty przechowywali między sobą kapłani, podczas gdy gmin mało co wiedział. To też, skoro to wszystko, co było najważniejsze, zaginęło, trudno oczekiwać od mitologii litewskiej rozwiązania jakichś wielkich zagadek.

W tym swoim sceptycyzmie w badaniu mitów ma prof. Brückner najzupełniejszą słuszność. Gdyby obcy badacze mitologii wytknęli sobie wyłącznie taką zasadę tłómaczenia mitów drogą najprostszą, ale ściśle krytyczną, pożytek stąd dla mitologii porównawczej byłby wielki. Bo jeśli pójdą dalej tym samym torem, jakim przeważnie kroczyli, mitologia porównawcza straci do szczętu racyę bytu, prowadząc do fantastycznych wyników, do absurdów, nie mających z prawdą nic wspólnego. *Dr. St. Zdziarski.*

PROF. DR. JÓZEF NUSBAUM. SZLAKAMI WIEDZY, ODCZYTY DLA WYKSZTAŁCONEGO OGÓŁU O ZAGADNIENIACH BIOLOGII WSPÓŁCZESNEJ. Lwów 1904.

Pod tym tytułem wydał prof. Nusbaum szereg odczytów omawiających różne interesujące zagadnienia z dziedziny biologii. Wprawdzie niektóre z nich były już przedtem ogłoszone w różnych czaso-

pismach, jednakowoż umieszczenie ich razem w jednem zbiorowem wydawnictwie czyni je przystępnymi dla szerszej publiczności. Tytuły owych odczytów, które tworzą w książce osobne rozdziały, są następujące: rozwój biologii w ostatnich stu latach, mechanika rozwoju jako nowa gałąź biologii, kilka myśli o życiu i śmierci, życie w otchłaniach morza, istota i znaczenie zapłodnienia, zasadnicze prawo rozwoju, o odradzaniu się (regeneracyi) w świecie zwierzęcym, nowa teorya powstawania gatunków, światło i barwy w przyrodzie organicznej, przyczyny powstawania płci w świetle nowszych badań, wyraz twarzy i mowa oczu. Wszystkie te ustępy są nader zajmujące i same ich tytuły już zaciekawiają słuchacza, a z całej pracy przebija się usilne staranie autora, aby zaznajomić ludzi wykształconych z temi zagadnieniami, które mają nietylko biologiczne, ale także przyrodniczo-filozoficzne, a więc ogólne znaczenie. Jeżeli uwzględnimy, że pod tym względem panuje w społeczeństwie, nawet u ludzi wykształconych, rażąca niewiadomość faktów, a co więcej nawet lekceważenie pewników wiedzy przyrodniczej, natenczas za tem ważniejszą i donioślejszą musimy uznać pracę autora. W całej seryi odczytów uwydatnił autor szczególnie teoryę ewolucyi, najwięcej też znajdujemy przy każdej sposobności dowodów na jej prawdziwość, a nadto omówione całe szeregi faktów, które jedynie przy jej pomocy wytłómaczyć się dadzą.

Praca powyższa, jak z tytułu wynika, jest przeznaczoną dla szerszej publiczności, a więc nie dla przyrodników, lecz dla tych, którzy mając ogólne wykształcenie pragną je jeszcze rozszerzyć w kierunku przyrodniczym. Większą część odczytów napisał autor w ten sposób, że zrozumieć je może każdy bez specyalnych studyów, jednakowoż co do niektórych ustępów zachodzi wątpliwość w tym kierunku ze względu na częste używanie łacińskich lub greckich terminów naukowych, nieraz niewytłómaczonych, a nadto ze względu na przykłady czerpane z grup zwierzęcych mało, lub wcale nieznanych przeciętnie wykształconej jednostce. Przypuszczać jednakowoż należy, że przy bardzo uważnem czytaniu, zwłaszcza przy użyciu odpowiedniego podręcznika zoologii i te trudności pokonać czytelnik potrafi. Do zrozumienia całości przyczyniają się skutecznie liczne, bardzo dobrze wykonane ryciny (72 rycin w tekście i 8 tablic).

Książka prof. Nusbauma może służyć, pominąwszy cel pierwszy, zaznaczony przez autora w tytule, nadto bardzo skutecznie uczącym nauk przyrodniczych w szkołach średnich do ożywienia przedmiotu (fauna głębinowa, barwy i kształty naśladownicze i t. p.) i z tej też przyczyny powinnaby się znajdować w ich ręku. Jakkolwiek ze względu na niektóre ustępy (n. p. o powstawaniu płci) nie będzie stosowną dla ogółu uczniów gimnazyalnych, a więc nie nadawałaby się do szkolnych bibliotek dla nich, jednakowoż można ją dać śmiało do ręki starszym i poważniejszym z nich, jeżeli okazując zamiłowanie do nauk przyrodniczych przyswoili sobie z nauki szkolnej i przy własnej pracy tyle wiadomości, że potrafią treść książki zrozumieć.

Dr. Wilhelm Friedberg.

BAU UND BILD ÖSTERREICHS NAPISALI KAROL DIENER, RUDOLF HÖRNES, FRANCISZEK SUESS I VIKTOR UHLIG Z PRZEDMOWĄ EDW. SUESSA. Wiedeń i Lipsk 1903.

Mamy przed sobą epokowe dzieło, które streszcza dotychczasowe badania geologiczne na obszarze ziem Austryi (z wyłączeniem Węgier) i przedstawia geologiczną budowę tych obszarów. Dokładne omówienie tego dzieła należy do czasopism specyalnych, obecnie chcę tylko zwrócić uwagę, zwłaszcza zamieszkałych na prowincyi, na ową publikacyą.

Rozpoczyna się dzieło krótką przedmową pióra nestora geologów Edwarda Suessa, w której przedstawiona jest krótka historya rozwoju badań geologicznych w Austryi, a właściwą treść dzieła stanowią cztery różne części opracowane przez różnych autorów. Część pierwsza, którą napisał Fr. Suess, obejmuje geologią Czech i Moraw, w części traktującej o Sudetach zostały dosyć pobieżnie przedstawione stosunki okolicy Krakowa. Część druga, opracowana przez K. Dienera, obejmuje Alpy Wschodnie i Kras, w części trzeciej (autor W. Uhlig) przedstawiono geologią Karpat w najogólniejszem tego słowa znaczeniu, a wreszcie w części czwartej opisuje Rudolf Hörnes doliny, a więc obszary, w obrębie których wytworzyły się utwory młodsze (od miocenu począwszy). Całość przedstawia nam dzieło potężne obejmujące 1110 stron i objaśnione licznemi rycinami i tablicami.

Wprawdzie ze względu na znaczne rozmiary dzieła, cena jego jest dosyć wysoką, jednakowoż każdą z tych czterech części, tworzących całość dla siebie, można nabywać oddzielnie Możliwem przeto byłoby nabycie dla bibliotek nauczycielskich tych części, które nas najwięcej tnteresują t. j. części czwartej (ze względu na miocen Galicyi chociaż ten przez pominięcie polskiej literatury został przedstawiony pobieżnie, a częściowo i błędnie), a głównie części trzeciej, ponieważ w niej budowa geologiczna Karpat i Tatr została przedstawiona przez tak kompetentnego badacza, jak prof. Uhlig i ponieważ nadto przedstawiono utwór mioceński zarówno tam u podnóża Karpat, jak i na Podolu. *Dr. Wilhelm Friedberg.*

PROGRAMY SZKOLNE.

BRONISŁAW GEBERT. „ŚNIEG I LÓD ZE STANOWISKA GEOGRAFICZNEGO“. (Sprawozdanie dyrekcyi c. k. gimnazyum w Stanisławowie za rok 1903).

Autor opierając się na odpowiedniej literaturze przedstawia znaczenie geograficzne obu tych czynników. Przy pierwszym z nich omawia działanie jego na temperaturę powierzchni ziemi i powietrza, na stan wód, a wreszcie wspomina o granicy wiecznego śniegu i o działaniu lawin; w części drugiej rozpatruje działanie lodu we wierzchnej

warstwie litosfery, na rzekach i morzu i mówi o działaniu lodowców, którym najwięcej miejsca poświęca.

Niedokładności lub usterek jest nie wiele, z obowiązku referenta tylko muszę zaznaczyć, że powstawanie pieczar lodowych nie zostało wytłómaczonem dokładnie, zwłaszcza że lepiej tłómaczy całe zjawisko teorya prof. Rehmana. Na str. 17 tłómaczy autor ruch lodowców dilatacyą, chociaż powszechnie przypisujemy go sile ciężkości, zwłaszcza że fakt, iż dolne warstwy lodu przechodzą w stan płynny za naciskiem warstw wierzchnich, sprawia, że ruch ten jest w rzeczywistości ruchem płynącym. Nie trafnym wydaje mi się termin „mróz szczelinowy", lepiej mówić już o skutku mrozu a więc o lodzie w szczelinach skał. Niektóre błędy drukarskie zmieniają wprawdzie bardzo znaczenie wyrazów, jednakowoż nawet liczniejsze omyłki są nieuniknione w sprawozdaniach szkół średnich, ponieważ korrekta prac do sprawozdań przypada właśnie wtedy, kiedy klasyfikacye i z nią połączone czynności absorbują zupełnie nauczyciela.

Całość przedstawiona w sposób przystępny jest pożądaną popularną rozprawką, która może chętnym uczniom dostarczyć wiadomości poza zakresem nauki szkolnej. Zdaniem referenta są tego rodzaju prace w sprawozdaniach gimnazyalnych tem więcej pożądane, że one są przeważnie w rękach uczniów, a z tej też przyczyny powinny być dostosowane do większości swych czytelników.

Dr. Wilhelm Friedberg.

VIKTOR MATTEL. EINE REISE NACH DEN KYKLADEN. (Jahresbericht des k. k. deutsch. Staats-Gymn. in Brünn für das Schuljahr 1902—1903) str. 18.

WOJCIECH BŁOTNICKI. Z PODRÓŻY PO WYSPACH MORZA EGEJSKIEGO. (Sprawozd. dyrekcyi c. k. gimnazyum IV. w Krakowie za rok szkolny 1903) str. 16.

Potop „wspomnień" i „wrażeń" z Włoch i Grecyi wywołał już w Niemczech pewne narzekanie. Mimoto literatura ta turystyczna nie ustaje. Mamy ją i my i zapewne mnożyć się ona będzie dalej i u nas. Ja nie narzekałbym na to. Kto widział wiele, ma chęć wypowiedzieć się, a jeżeli umie mówić i zdaje sobie sprawę z tego, dla czego zabiera głos, może oddać drugim pewną korzyść. Nawet wolę szczere „wrażenia" niż pretensyonalne przecinanie gordyjskich węzłów, łatwe rozwiązywanie najtrudniejszych problemów, nad którymi archeologowie napróżno sobie głowę łamią. Może do tego popycha czasem powszechna opinia, pasująca z góry na archeologów tych, którzy udają się na jakie trzy czy cztery miesiące w podróż do Włoch i Grecyi.

Wypisane w nagłówku prace nie mają tak dalekich celów. Opisują one podróż po wyspach, jaka rokrocznie wchodzi w program Dörpfeldowskich podróży. Różnica tylko ta, że jeden autor o rok później odbył tę podróż niż drugi. Nawet tak samo zaczynają się obie rozprawy: „Es war am 2. Mai des Jahres 1901" i „Dnia 2. maja 1902...." — i podobnie kończą: „....die stolze, marmorgekrönte Akro-

polis in der Mitte des „veilchenumkränzten herrlichen Athen“ i „....wróciliśmy do portu Piraeus, a stąd do Aten“.

Podróż po wyspach ma tyle uroku, że jest tematem powtarzającym się i gdzieindziej i u nas. Obaj autorowie, obrawszy sobie ten temat również, opisują dzień za dniem co przeżyli. Nie idzie za tem, żeby opisy ich w szczegółach wszystkich się zgadzały. Autor niemiecki, pragnąc swojemi wrażeniami podzielić się z młodzieżą, przypomina w sposób barwny ważniejsze wypadki z opisywanemi miejscowościami związane.

W przypiskach cytaty z autorów zręcznie illustrują opowiadane szczegóły. Te reminiscencye z lektury i historyi oraz inne spostrzeżenia tłómaczące wiadomości napotykane u autorów starożytnych (n. p. rozmaitość barwy morza w różnych porach i oświetleniu porównana z epitetami morza u Homera — albo zachowywany dotąd miejscami zwyczaj przechowywania wina w szawłokach, i t. p.) przyjmą czytelnicy z wielkim interesem. — Prof. B. prowadził widocznie dzienniczek tego, co gdzie widział i słyszał i ten podróżny notatnik skrupulatnie wyzyskał.

W obu pracach znajdzie się może gdzieś i jaka usterka. N. p. u p. M. świątynia eginecka stoi na „stäs Kolonnäs“, co mnie wiadomo tylko o Sunion. Prof. B. nazywa tę świątynię jeszcze świątynią Ateny, choć poniżej mówi o sławnym dziś napisie, który całkiem pewnie świątynię tę przyznać każe Afai. U tegoż autora beczki wielkie nazywają się stale „*πύθοι*“ (zam. *πίθοι*). Jako miejsce znalezienia Venus Milońskiej oznacza Mattel jeszcze za Meyerem katakomby, prof. B. wspomina o polu, gdzie owa Venus „stała“, — zapewne chciał napisać, gdzie „została znaleziona“, na co pamiętam, Dörpfeld zwraca uwagę, gdy się tam przyjedzie. Panu B. przesłyszało się nazwisko twórcy Nemezis Agorakritos i napisał Agorakletos.

W podróży jak w życiu o usterki łatwo i czasem są nieuchronne, tu jak tam wybaczyć je można a nawet powinno się.

Dr. W. Smiałek.

PRZEGLĄD LITERATURY PEDAGOGICZNEJ.

JERUSALEM WILHELM, DR. PROF. Der Bildungswert des altsprachlichen Unterrichtes und die Forderungen der Gegenwart. („Oesterreichische Mittelschule“. 1902, zeszyt 4, str. 271—295.).

Ostatnie lata podniosły wiele zarzutów przeciwko gimnazyom. Nawet redakcya czasopisma „Die Wage“ zarządziła osobną w tej sprawie ankietę, której wyroki były bardzo surowe. Zarzucono gimnazyom, że przyzwyczajają uczniów do wiary w autorytety, że uniemożliwiają rozwój samodzielnego myślenia, że wreszcie nie przygotowują uczniów należycie do przyszłego studyum zawodowego. A przecież rezultaty

wykształcenia humanistycznego nie są tak marne, jak to wielu się wydaje. Być może, iż nie odpowiada ono pod każdym względem współczesnym żądaniom i dążeniom?

Co się tyczy tedy najpierw nauk przyrodniczych, które w wieku XIX. rozwinęły się tak wspaniale, to nacisk na nie w szkołach średnich położono wielki jeszcze w Zarysie organizacyjnym z r. 1849, podczas gdy n. p. w państwie niemieckiem wywalczono dla tych nauk dopiero w ostatnich latach szersze ramy. Co się tyczy nauk historycznych, o których pojęcie nasze w w. XIX. zupełnie się zmieniło, (teraz bowiem dopiero poznaliśmy że filozofia i język, literatura i prawo i t. d. są wytworem tysiącowiekowego rozwoju) to i w tym kierunku gimnazyum nie pozostało w tyle. Bo jeśli wiadomo, że zarówno prądy umysłowe i naukowe współczesne, jak nie mniej społeczne i polityczne, mają swój początek w starożytnym świecie rzymskim i greckim, to nauka i dokładna znajomość języka łacińskiego i greckiego nie jest wcale niepotrzebnym balastem. Powiadają wprawdzie przeciwnicy nauki języków klasycznych, że świat starożytny można również dobrze poznać z dokładnych przekładów. Ale w powiedzeniu takiem nie mają najmniejszej słuszności, bo z przekładów można uzyskać pewną tylko sumę wiadomości o życiu, obyczajach, literaturze i sztuce klasycznej, nigdy jednak bez znajomości języków nie można odczuć ducha całej kultury. — Co się tyczy wykształcenia formalnego, to ma ono na celu wyćwiczyć tak umysł, ażeby szybko pojmował obce myśli oraz umiał własnym myślom nadać przejrzystą formę. Po drugie — wobec tego, że literatura w ogólności z biegiem lat pomnaża się ogromnie — wychowanie formalne staje się koniecznością, daje bowiem możność prędkiego opanowania materyału i szybkiej w nim oryentacyi. — Żąda się też od gimnazyum wykształcenia praktycznego w ogólności, w szczególności zaś wprowadzenia nauki języków nowożytnych. Oba te jednak postulaty nie mają żadnego ze sobą związku. Zawód bowiem lekarski, nauczycielski lub sędziowski jest tak samo zawodem praktycznym, jak kupiecki lub rękodzielniczy. Wogóle bowiem nie istnieje wykształcenie do zawodów praktycznych, a jedynie do tego lub innego zawodu. To też zadaniem gimnazyum jest przygotowanie do tych zawodów, które wymagają pewnego wykształcenia naukowego. Gimnazyum zatem przygotowuje uczniów do zawodów praktycznych, tak samo jak n. p. szkoła przemysłowa lub handlowa. — Inaczej ma się rzecz z nauką języków nowożytnych. Języki francuski i angielski są, co prawda, potrzebne, ale przecież niekonieczne dla przeważnej części tych zawodów, do których przygotowuje gimnazyum. Są one tylko niezbędne częstokroć tym, którzy poświęcą się wyłącznie badaniom naukowym. Trudno zatem wymagać, aby dla tych nielicznych jednostek wprowadzano do gimnazyum naukę tych dwu języków, które w razie potrzeby można sobie przyswoić w ciągu kilku miesięcy. Języki dalej nowożytne nie dają tyle sposobności do wykształcenia formalnego, co języki klasyczne. Nauka znowu języka greckiego przewyższa tamte, dając możność

równoczesnego wykształcenia formalnego, etycznego i estetycznego w niepomiernie wyższym od nich stopniu, co autor uzasadnia obszernymi dowodami.

STANGL A. Zur Förderung des neusprachlichen Unterrichts. („Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien". 1903, zeszyt 1., str. 77—80).

Ażeby nauczyciel władał biegle językami obcymi, koniecznym jest pobyt jego najmniej przez rok za granicą we Francyi lub Anglii. Pożądanem też byłoby wielce, ze względu na przeważnie liche stosunki materyalne kandydatów nauczycielskich, ażeby min. w. i ośw. uregulowało i zwiększyło ilość stypendyów, przeznaczonych na wyjazd. — Z doświadczenia wiadomo, że nauczyciel, mając ciągle do czynienia z podręcznikami szkolnymi, ulega ich wpływowi i mimo swej woli i chęci zacieśnia i zmniejsza nabyty zapas wyrażeń, co przynosi wielką szkodę nietylko jemu samemu, ale w większej jeszcze mierze uczniom. Ażeby temu zapobiedz, należałoby nauczycieli co pięć lat wysyłać na pewien krótki czas powtórnie za granicę. Bardzo korzystny wpływ mogłoby jeszcze wywierać w tym kierunku systematyczne częstsze zbieranie się razem nauczycieli języków obcych. Ale to jest możliwe tylko w miastach bardzo wielkich, podczas gdy nauczyciele, pozostający na prowincyi byliby pozbawieni tego. Dla nich więc proponuje autor wprowadzenie w życie instytucyi nauczycieli wędrownych, którzyby kolejno zwiedzali miasta prowincyonalne i kilkutygodniowem obcowaniem z nauczycielami wyrównywali braki w zapasie słów i wymowie.

PUTNOKY NIKOLAUS, VON. Lehrzustände an den Mittelschulen Rumäniens. („Zeitschrift für österreichische Gymnasien". 1903, zeszyt 2, str. 161—171.).

W r. 1898 otrzymała Rumunia nową ustawę dla szkół średnich, mocą której zmieniono cały system szkolny, szkołę średnią przekształcono z 7-mio- na 8-mioklasową i zaprowadzono obowiązkowy egzamin dojrzałości. Skoro jednak pokazało się, że ustawa rzeczona zawiera wiele sprzeczności i trudności, poczyniono w niej zmiany w r. 1901, przyczem wydano szczegółowe instrukcye dla szkół. Rumuńska szkoła średnia (liceum) składa się z dwu kursów: niższy obejmuje 4 i wyższy również 4 klasy. Kurs wyższy dzieli się na trzy części: na kształcący w kierunku klasycznym, realnym i nowożytnym. Do dzisiaj jednak jest jeszcze bardzo mało liceów, któreby kształciły w wymienionych kierunkach. Przeważnie kształcą one albo: w kierunku nowożytnym i klasycznym, albo w nowożytnym i realnym. Przejście z jednego kierunku do drugiego jest dozwolone po złożeniu dodatkowego egzaminu. W klasach niższych udziela się następujących przedmiotów: religii (w kl. I. godz. 2, w II.—IV. po 1), języka rumuńskiego (w kl. I. godz. 4, w II.—IV. po 3), języka łacińskiego (w kl. II.—III. po 2, w kl. IV. godz. 3), języka francuskiego (w I.—III. po 3, w IV. 2),

języka niemieckiego (w II.—IV. po 3), historyi powszechnej i ojczystej (w I.—IV. po 2), geografii i kosmografii (w I. g. 3, w II.—IV. po 2), matematyki (w I.—IV. po 3), nauki gospodarstwa (w IV. godz. 1), fizyki i historyi naturalnej (w I.—II. po 2, w III. 4, w IV. 3), hygieny (w IV. g. 1), śpiewu (w I.—IV. po 2), rysunków (w I. g. 1, w II. 2, w III.—IV. po 1), kaligrafii (w I.—IV. po 1), gimnastyki (w I.—IV. po 1). Jest zatem w kl. I. tygodniowo godzin 26, w II. do IV. po 28. Na kursie wyższym udziela się nauki religii we wszystkich trzech kierunkach w kl. V.—VI. po 1 godz., języka rumuńskiego we wszystkich trzech kierunkach w V.—VII. po 3 g., w VIII. po 2 g., języka łacińskiego tylko w kierunku klasycznym i nowożytnym w V. do VI. po 8 godz., w VII.—VIII. po 6 g., języka greckiego tylko w oddziale klasycznym w V.—VII. po 5 g., w VIII. g. 6, języka francuskiego i niemieckiego we wszystkich kierunkach i klasach po 2 godz., filozofii, wiadomości prawnych i nauki gospodarstwa we wszystkich oddziałach w kl. VII. po 2, w VIII. po 3 godz., historyi powszechnej i ojczystej we wszystkich oddziałach w V.—VI. po 2, w VII.—VIII. po 3 godz., geografii w oddziałach realnym i nowożytnym w V.—VI. po 2 godz., matematyki w oddziale klasycznym w V.—VI. po 2 godz., w realnym w V.—VI. po 6, w VII.—VIII. po 4 godz., w nowożytnym w V.—VII. po 2, w VIII. godz. 1, fizyki i naturalnej historyi w oddziale klasycznym w VII. i VIII. po 2 g., w realnym i nowożytnym w V.—VI. po 3, w VII.—VIII. po 5 godz., hygieny w oddziałach realnym i nowożytnym w kl. VIII. po 2 godz., śpiewu wszędzie i we wszystkich klasach po 1 godz., rysunków w oddziale klasycznym i nowożytnym w V.—VII. po 1 godz., geometryi w oddziale realnym w V.—VII. po 2 godz., i gimnastyki wszędzie i we wszystkich klasach po 1 godzinie. Zatem w każdej klasie wyższego gimnazyum we wszystkich oddziałach jest tygodniowo 28 godzin. Z języka niemieckiego wymaga się w gimnazyum niższem biegłego tłómaczenia tekstów oraz opowiadania przeczytanych ustępów. Gramatyki uczy się praktycznie, a w kl. III.—IV. konwersacya jest przeważnie niemiecka. W kl. V. czyta się Brehma „Tierleben“, utwory Lessinga, Schillera i Goethego ballady i drobne poezye, w kl. VI. i VII. czyta się Schillera „Wilhelma Tella“, „Dziewicę Orleańską“ i „Maryę Stuart“, Lessinga „Minnę von Barnhelm“, Goethego „Hermana i Dorotę“ i „Götza von Berlichingen“, w kl. VIII. rzeczy treści filozoficznej: „Dichtung und Wahrheit“, „Laokoona“, „Hamburską dramaturgię“, urywki z poezyi XIX. wieku n. p. z „Fausta“ Goethego, jeden dramat w całości n. p. „Śmierć Wallensteina“, „Don Carlosa“ lub „Ifigenię w Taurydzie“. Prywatna lektura zaczyna się w klasie VI. Wypisy niemieckie są drukowane w połowie gotyckiemi w połowie łacińskiemi czcionkami. — Przedmiotów wspólnych uczą się oddziały razem. — Egzamina poprawcze składają się z wypracowania pisemnego i odpowiedzi ustnych. — Do klasy pierwszej przyjmuje się tylko tych, którzy wykażą się ukończonym 11-tym rokiem życia. Podług ustawy mundurki są obowiązkowe. Szkoła nie pobiera żadnych innych

opłat oprócz opłaty szkolnej, która wynosi w kl. I.—IV. po 30 franków, w V.—VIII. po 50 fr., i może być płacona w trzech ratach. Trzecią tylko część uczniów każdej klasy uwalnia się od czesnego. Nauka trwa od 11. września do końca maja. Rok szkolny dzieli się na cztery części. Nauka trwa przed południem do 11·20, po południu od 2—4. Każda godzina trwa pełnych 60 minut, każda pauza 10 minut. Uczeń który się spóźni, nie może wejść do klasy, a godzina ta pozostaje nieusprawiedliwiona. Na każdą czwartą część roku szkolnego przypada jedno wypracowanie pisemne z języka rumuńskiego, francuskiego i niemieckiego, a nadto z historyi, geografii, fizyki, matematyki i historyi naturalnej. Z hygieny wymaga się tylko jednego zadania rocznie. Oprócz pytań ustnych zadaje się często całej klasie wspólne pytanie, na które mają wszyscy w ciągu 5—10 minut w kilku słowach pisemnie odpowiedzieć. Przy egzaminach rocznych jest każdy uczeń pytany z wszystkich przedmiotów. Trwają one bez względu na święta od 5. do 19. czerwca. Przeciętnie egzamin z jednego przedmiotu trwa 8 minut. Kto otrzymà z jednego lub dwu przedmiotów złą notę, ten musi składać egzamin poprawczy. Przy przejściu z klasy IV. do V. jest egzamin osobny oprócz rocznego. Bez niego nie przejdzie uczeń do wyższego gimnazyum. Komisyę, złożoną z pięciu członków wraz z dyrektorem, mianuje do tego egzaminu minister oświaty. Po ukończeniu ośmiu klas przystępują uczniowie do egzaminu dojrzałości, który różni się całkowicie od takiegoż egzaminu w Austryi lub Niemczech: 1. wspólne dla wszystkich trzech oddziałów jest wypracowanie pisemne z języka rumuńskiego, tłómaczenie z języka niemieckiego na francuski obejmuje pół strony druku prozy; 2. w oddziale klasycznym oprócz tego: tłumaczenie z języka rumuńskiego na łaciński obejmuje pół strony druku prozy, także w tej samej rozciągłości tłumaczenie z języka greckiego na rumuński; 3. w oddziale realnym wymaga się wyprowadzenia tezy matematycznej, którąby rozwiązywała zadanie fizykalne; 4. w oddziale nowożytnym: tłómaczenie z języka łacińskiego na rumuński; rozwiązanie zadania fizycznego. Na wypracowanie zadań przeznacza się trzy godziny. Posługiwanie się słownikami i książkami jest dozwolone. Celem tego egzaminu jest: zbadać, o ile uczeń może przyswojony materyał naukowy samodzielnie traktować. — Kary dyscyplinarne są w użyciu następujące: 1. upomnienie w cztery oczy; 2. upomnienie wobec całej klasy; 3. karcer najwyżej trzygodzinny; 4. obniżenie noty z obyczajów; 5. wykluczenie na pół roku ze szkoły; 6. wykluczenie ze wszystkich szkół na rok cały, przyczem uczniowi nie wolno zdawać egzaminu prywatnego; 7. wykluczenie raz na zawsze ze wszystkich zakładów naukowych. — Stanowisko Dyrektora jest przeważnie polityczne, więc z upadkiem rządzącego stronnictwa, traci i on zazwyczaj swoje stanowisko, przechodząc w służbę profesorską. Płaca jego jest zupełnie taka, jak każdego profesora. Administracyjnemi czynnościami szkoły kieruje sekretarz, który znajduje się przy każdym zakładzie, z płacą 150 fr. miesięcznie. Dyrektor jest obowiązany składać władzy wyższej dwa razy do roku sprawozdanie. — Według ustawy nauka powinna

odbywać się na podstawie książek, ale że często brak jest podręczników do pewnych przedmiotów, przeto uczniowie uczą się z notatek, czynionych podczas wykładu profesora. — Profesor jest obowiązany uczyć najmniej 12 godzin tygodniowo, brać udział w konferencyach i w uroczystościach szkolnych. Za zaniedbywanie tych obowiązków wymusza się kary pieniężne. — W razie urlopu krótkiego (2—3 dni) profesor uwolniony ma obowiązek w przyszłości zastąpić na taki sam przeciąg czasu swego zastępcę. — Płaca profesora zaczyna się 300 frankami miesięcznie. Tylko nauczyciele rysunków, gimnastyki i śpiewu otrzymują po 180 fr., a nauczyciel religii 200 fr. Za każdą godzinę ponad obowiązkowych 12 otrzymuje profesor wynagrodzenie po 20 fr. miesięcznie. Po pięciu latach rośnie pensya o 10%, po 10 o 20%, po 15 o 30%, po 20 o 40% tak, że *maximum* wynosi po latach 20 służby miesięcznie 300+120=420 fr., t. j. rocznie 5040 fr. Przejście w stan spoczynku następuje po latach 30 służby. Kary dyscyplinarne dla nauczycieli są następujące: 1. upomnienie; 2. suspenzya krótkotrwała z odciągnięciem półmiesięcznej pensyi; 3. takaż z odciągnięciem całomiesięcznej pensyi; 4. usunięcie z urzędu na przeciąg 2–6 miesięcy; 5. przeniesienie; 6. czasowe wykluczenie z grona nauczycielskiego (może trwać nawet dwa lata; w tym czasie nie pobiera się pensyi, a w razie restytucyi czas nie liczy się do emerytury); 7. zupełne wykluczenie ze stanu nauczycielskiego na mocy dekretu królewskiego. — Wykształcenie do zawodu nauczycielskiego pobierają kandydaci na wszechnicach w Bukareszcie i Jassach. Mianowanie nauczycieli następuje po uzyskaniu przez nich dyplomu. Jeżeli kandydat w ciągu trzech lat z jakiegobądź powodu nie został mianowany, dyplom jego traci zupełnie wartość. Może go odzyskać złożeniem powtórnego egzaminu. *Dr. St. Zdziarski.*

PRZEGLĄD LITERATURY HYGIENICZNEJ.

HYGIENA SPORTU. (Wystawa sportowa 1903, sekcya hygieniczna). Warszawa, Laskauer, in 8-o, str. 238.

Myśli wydania tego podręcznika, pierwszego w swym rodzaju u nas, należy przyklasnąć z całego serca. Mało które społeczeństwo cywilizowane tak niewiele uprawia sportów, jak nasze, mało które też przy sportach tak zaniedbuje zasady hygieny. Książka więc była potrzebną i bez względu na to, jak wypadły te lub owe szczegóły, życzyć jej trzeba jak najlepszego powodzenia.

Tembardziej jednak nie można pominąć milczeniem wielu braków, z których najważniejsze wskażemy, choćby w interesie drugiego wydania, na które „Hygiena sportu“ już treścią swą zasługuje. Braki te, w części przynajmniej, uświadamia sobie i redakcya podręcznika, przepraszając we wstępie czytelnika za „niedostateczną zapewne tu i ow-

dzie ścisłość lub zbyt małe pogłębienie niektórych traktowanych kwestyi...“ i usprawiedliwiając się tą okolicznością, że jestto pierwsza u nas próba, oraz terminowością pracy.

Książka ta jest dziełem zbiorowem. Jądrem jej są krótsze lub dłuższe rozdziały różnych autorów, poświęcone przepisom zdrowotnym dla sportów poszczególnych. Za kit, spajający te dość luźne części, możemy uważać pełen zapału wstęp, oraz część drugą, gdzie Dr. H. Nusbaum omawia zasady fizyo- i patologii pracy mięśniowej.

Redakcya przyznaje w przedmowie, że „część druga“, logicznie biorąc, powinna mieć pierwsze miejsce w książce. Szkoda w istocie, że tak nie uczyniono ze względu na „ułatwienie przystępu do wskazań hygienicznych miłośnikom poszczególnych rodzajów sportu“. Sądzę, że kto chce sięgać do szczegółów bez zapoznania się z podstawowemi pojęciami, ten uczyni to bez względu na porządek rozdziałów. Ale ten porządek powinien być wskazówką dla czytelnika gruntowniejszego, w jakiem następstwie winien czytać rozdziały z możliwie największą korzyścią. Najgorszą jednak może stroną tego odwrócenia naturalnego porządku, jest uniemożliwienie autorom szczegółowej części powoływania się na ogólne, wszystkim sportom wspólne zasady. Toteż każdy z nich radzi sobie, jak może, popularyzując pojęcia zasadnicze na własną rękę (mimo, że ich naukowy wykład znajduje się w części II.), lub też omijając je; co znów bardzo obniża wartość podanych wskazówek.

Przegląd nagłówków nasuwa nam inne znów pytanie. Jakie pojęcie „sportu“ przyjęła Redakcya za swoje? Dodanie części drugiej świadczyłoby, że jestto pojęcie sportów zdrowotnie najpożyteczniejszych, polegających na pracy mięśniowej, mniej lub więcej ściśle skojarzonej z działaniem wolnego powietrza i słońca. Tak też jest w istocie, lecz tylko w ogólnych zarysach. Między sporty bowiem, polegające na czynnym ruchu, wstawiono i takie, jak rybołowstwo i automobilizm. Żadnej myśli przewodniej nie możemy się też dopatrzeć w następstwie różnych rodzajów sportu.

Pozatem dziełko cierpi w całej pełni na zwykłe niedomaganie zbiorowych wydawnictw: niejednolitość traktowania przedmiotu przez różnych autorów. Odbija się ona jaskrawo już na rozmiarach poszczególnych rozdziałów. Gdy kolarstwo n. p. zajmuje 40 stronic, gimnastyka wraz z wioślarstwem mieści się na 24 str., grom sportowym zaś poświęcono tylko 7! Takich niestosunków, niczem niewytłómaczonych, moglibyśmy wyliczyć więcej.

Tensam zarzut dotyczy i treści rozdziałów. Autorowie różnie pojmują swe zadanie. Jedni z nich są suchymi tylko sprawozdawcami, podającymi pokrótce prawidła, jakich przestrzegać należy przy oddawaniu się danemu sportowi. Inni, przeciwnie, występują jako żarliwi apostołowie „swego“ sportu, wielbiąc go ponad wszystkie inne. Ponieważ różnica ta nie stoi w żadnym określonym stosunku do istotnej, naukowo stwierdzonej, wartości hygienicznej różnych gałęzi sportu, czytelnik pozostaje bez przedmiotowej informacyi na jednym z naj-

ważniejszych punktów: wyboru sportu. Jestto punkt dla nas ogromnego znaczenia. U nas książka o hygienie sportu musi odgrywać nietylko rolę poradnika dla gotowych sportsmen, bo takich mało. Ma ona, i to w pierwszej linii, werbować sportom przyszłych adeptów, a ci potrzebują drogowskazu.

Nakoniec, niejednolitość znać też bardzo rażąco w stopniu naukowego pogłębienia różnych rozdziałów. Po części, jak to już wspomnieliśmy, ma to swe źródło w nieszczęśliwym pomyśle pomieszczenia ogólnych zasad naukowych w części drugiej. Prócz tego mamy tu do czynienia z nieuniknionym w początkującem na tem polu społeczeństwie, brakiem specyalistów, który sprawia, że niejeden lekarz-praktyk powołanym bywa do odgrywania roli hygienisty, fizyologa lub t. p., choć do niej za mało jest przygotowanym. Przy znacznej ilości sproszonych do współpracownictwa autorów, oczywiście niejeden z nich znalazł się w tem położeniu. Gdy ten szczegół uwzględnimy, musimy przyznać, że wielu autorów z trudnego zadania wywiązało się bardzo szczęśliwie.

Przechodząc do przeglądu rozdziałów, ograniczę się na najważniejszych tylko szczegółach.

Sport pieszy opisał Dr. Skowroński krótko, lecz przystępnie i zarazem dość wyczerpująco. — Dr. Kucharzewski daje również krótki pogląd na łyżwiarstwo. Zarzut możnaby tu uczynić tylko jeden. Autor jest stanowczo za surowym dla wyścigów łyżwiarskich, żądając ich „stanowczego wzbronienia“ ze stanowiska hygieny. Ma to dotyczyć „szczególniej“ dłuższych met; całkiem niewinnie jednak w tem towarzystwie potępienia doznają krótkie biegi szybkościowe, tak przydatne dla rozbudzenia zamiłowania, a zresztą zdrowotnie korzystne.

Pierwszy obszerniejszy rozdział traktuje o jeździe konnej (pióra S. Wrotnowskiego). Jestto zarazem jeden z lepszych rozdziałów, nietyle pod względem teoretycznego pogłębienia, ile praktycznego znawstwa. Natomiast przyznać się muszę do uczucia zawodu na widok traktatu o gimnastyce i wioślarstwie (Dr. Trzciński). Nie widzę przedewszystkiem racyi połączenia tych dwóch rodzajów ćwiczeń, wcale niewspółmiernych, w jednym rozdziale. Powtóre, autor za mało pogłębia dane fizyologiczne, operując po większej części ogólnikami, mającymi zastosowanie we wszystkich lepszych sportach bez wyjątku. Tak n. p. rozpisuje się o antigruźliczem działaniu gimnastyki, jakoby o czemś specyficznem, o parę zaś wierszy niżej pisze: „Biegły w sprawach gruźlicy francuski profesor Grancher, zastanawiając się nad akcyą przeciwgruźliczą w różnych krajach, zauważył, że Niemcy walczą z gruźlicą zapomocą sanatoryów, Anglicy zaś zapomocą fizycznych sportów i befsztyku. Zdaje się, że Anglicy mają racyę“ dodaje autor od siebie, zapominając chyba, że naród filozofów jest zarazem narodem turnerów... Więc jeśli Anglia ma racyę, nie zdaje się jej mieć gimnastyka niemiecka. Razi również brak zajęcia jakiegokolwiek stanowiska względ-

dem tyle głośnego w latach ostatnich sporu gimnastyki ze sportami swobodnymi, oraz gimnastyki niemieckiej ze szwedzką. Te aktualne prądy zdają się nie istnieć dla autora; o różnych systemach gimnastyki nawet nie wspomina, a domyśleć się tylko można, że zna bliżej i opisuje jedynie ćwiczenia niemieckie.

Za mało też znajdujemy praktycznych wskazówek zdrowotnych, tak co do gimnastyki, jak wioślarstwa. Jeżeli mimoto rozdział cały sprawia wrażenie bardzo sympatyczne, dzieje się to dzięki apostolskiemu prawdziwie zapałowi, jakim Dr. T. natchnął swe stronice. — Najobszerniejsze miejsce przyznano kolarstwu (Dr. Buczyński), jest też ono ze wszystkich najwszechstronniej i najgłębiej opracowane. Wprawdzie i tu — przez pospiech prawdopodobnie — zakradło się sporo usterek. Dr. B. mówi n. p. o „biernym skurczu“ mięśni (str. 71); o rozwijaniu się mięśni „przedniej powierzchni biodra“ przez kolarstwo (str. 71); o dochodzeniu drogą odruchową do świadomości (str. 75) i t. d. Lecz te i tym podobne drobnostki niewiele obniżają wartość pracy, którą tak licznym adeptom kolarstwa gorąco możemy zalecić. Przepisom zdrowotnym w niej zawartym nic nie da się zarzucić: stoją na wysokości współczesnej wiedzy i są podane wyczerpująco. Może tylko uzasadnienie potrzeby pionowej pozycyi tułowia u cyklisty jest za słabe wobec przerażającej u nas częstości „kocich grzbietów“ u kolarzy. Schiefferdecker uzasadnia szkodliwość nachylonej pozycyi dla organów klatki piersiowej i jamy brzusznej, dla oczu, dla układu nerwowego, dla mięśni ramion i t. d.

Jedna jeszcze uwaga: dodane krzywe, tętna i oddechu są dla niewtajemniczonego w grafikę fizyologiczną czytelnika bezużyteczne, bo niezrozumiałe.

Wcale dobre są rozdziały o pływaniu (Dr. Przyborowski) i o myśliwstwie (Dr. Gepner). Natomiast rzecz o grach sportowych (Dr. Guirard) już śmiesznie małymi rozmiarami czyni krzywdę temu gdzieindziej na czoło wysuwanemu działowi ćwiczeń ciała. Możnaby wprawdzie usprawiedliwiać ten brak faktycznem zaniedbaniem tej gałęzi sportu u nas, tembardziej jednak podręcznik taki, jak „Hygiena sportu“ był powołanym do wykazania z całą energią niesłuszności tego zaniedbania ćwiczeń, które prócz mięśni, płuc i serca, wyrabiają w niezrównanym stopniu zalety charakteru, zwłaszcza zaś cnoty społeczne. Oczywiście, chcąc ten cel spełnić, rozdział nasz musiałby nietylko rozmiary, lecz i układ zmienić. Palant i piłka nożna z szarego końca przeszłyby na plan pierwszy, conajmniej na równi z tenisem; zato darowaćby sobie można dłuższe zastanawianie się nad tak zdrowotnie lichemi grami, jak krokiet, kręgle, bilard.

Dr. Piotrowski opracował hygienę sportów atletycznych. Rozdział ten grzeszy pewnym nieładem, utrudniającym oryentowanie się w treści. Myśl przewodnia jest zresztą bardzo słuszna. Dr. P. potępia atletykę ciężką, a doradza hołdowanie atletyce lekkiej (bieg, skok i t. p.) oraz grom sportowym. Z tych ostatnich jednak wyłącza

piłkę nożną, stawiając ją w rzędzie sportów „nietylko wysiłkowych, lecz brutalnych i niebezpiecznych“ obok boksu i zapaśnictwa. O ile, (jak przypuszczam) zdanie to ma dotyczyć angielskiego association football, jest stanowczo za surowe. Mówię to na podstawie danych, zaczerpniętych u angielskich lekarzy szkolnych, w danym wypadku najkompetentniejszych.

Tensam autor daje nam krótki, lecz dobry rozdział o szermierce. Nie wspomniałem rozmyślnie o rybołostwie i automobilizmie, którym też poświęcono osobne rozdziały (Dr. Grobelini, Dr. Kamocki), gdyż jak wspomniałem już, nie zgadzam się z mięszaniem ich między sporty, polegające na czynnem ćwiczeniu ciała.

Część pierwszą kończą „wskazówki dla lekarzy, kwalifikujących kandydatów do wyścigów klubowych“. Bardzo pożyteczne to zestawienie podpisali Drowie Heryng i Pawiński.

O części drugiej (fizyologia i patologia pracy mięśniowej) wspominaliśmy już, żałując, że nie poprzedza ona rozdziałów szczegółowych. Dr. H. Nusbaum opracował ten dział z wielkiem znawstwem przedmiotu i właściwym sobie talentem popularyzatorskim. Część ta jest w swoim rodzaju znakomitą. Tylko właśnie co do rodzaju metody popularyzacyjnej pozwoliłbym sobie na zarzut zasadniczy. Dr. N. podaje czytelnikowi gotowe wyniki żmudnych badań i doświadczeń, zestawia je w ponętną całość o pewnym filozoficznym zakroju; nigdy jednak prawie nie wyjaśnia metod, któremi te wyniki zdobyto. A mamy już u nas świetne przykłady (Rostafiński, Natanson i i.) metody uprzystępniania, która unika podawania gotowych dogmatów, lecz wciąga umysł czytelnika do udziału we wnioskowaniu na podstawie surowych spostrzeżeń i doświadczeń. Sposób ten zasługuje na pierwszeństwo choćby ze względu na konieczność zapoznawania ogółu oświeconego przy każdej sposobności z istotą i wartością nauki doświadczalnej.

Ze szczegółów mógłbym jedynie zauważyć, że sprawa wpływu pracy mięśniowej na krążenie krwi, niewątpliwie pod względem zdrowotnym jedna z najważniejszych, zbyt pobieżnie jest traktowaną.

Na tem kończę przegląd książki. Mimo wszystkie braki, powtarzam, że mamy przed sobą dziełko pożyteczne, które ze wszech miar zasługuje na powodzenie, dla dobra tak pożądanego, a tak dotąd słabego u nas prądu ku sportom zdrowotnym.

DR. W. SERBEŃSKI. O naglącej potrzebie zorganizowania służby zdrowia w szkołach publicznych. Lwów, wyd. Tow. Hygienicznego. 1903. Str. 62 in 8-o.

Znów broszura tak pożyteczna, poruszająca sprawę tak żywotną, że obowiązkiem sprawozdawcy jest przedewszystkiem wyrazić wdzięczność autorowi i Tow. Hygienicznemu, które od pracy tej zaczęło seryę swych wydawnictw.

Jużto do instytucyi lekarzy szkolnych kraj nasz nie ma jakoś szczęścia. Od kilku lat dziesiątków opinia publiczna jest niepodzielnie po stronie tej instytucyi. Wszyscy jej pragną — i czekają cierpliwie... cudu, któryby nam zesłał lekarzy szkolnych. Broszura Dra S. jest dzielnym środkiem pomocniczym, ułatwiającym naszemu społeczeństwu tak trudne dla niego przejście ze stadyum pragnienia do żądania, do samopomocy.

We „wstępie“ autor uzasadnia potrzebę nadzoru lekarskiego w szkołach argumentem nie znającym dyskusyi: niebezpieczeństwem szerzenia się chorób zakaźnych, a zwłaszcza gruźlicy, której początkowe stadya uchodzą zupełnie kontroli laików. Gdy przymusem szkolnym państwo naraża dziatwę na to niebezpieczeństwo, obowiązkiem jego jest przedsięwziąć jedyny środek zaradczy, t. j. wykrywanie i izolacyę osobników zakażonych.

W rozdziale II („w ogólności o instytucyi lekarzy szkolnych“) Dr. S. podaje definicyę lekarza szkolnego i krótki pogląd historyczny na sprawę zaprowadzenia tej instytucyi w różnych krajach. Potem zbija zarzuty, jakie stawiano jej; wreszcie przedstawia ją jako pierwszorzędny postulat społeczny i wychowawczy.

Rozdział III („o zakresie działania lekarzy szkolnych“) wchodzi już w głąb kwestyi. Zgodnie z pojęciem lekarza szkolnego, jakie się wyrobiło już na Zachodzie, autor przydzieliłby lekarzowi szkolnemu między innemi: dopilnowanie zasad hygieny przy budowie szkół nowych; przynajmniej dwukrotną co roku rewizyę budynków szkolnych już gotowych; czuwanie nad hygieną nauki; systematyczne badania nowowstępujących uczniów; prowadzenie t. z. „kart zdrowia“; badanie częste (co 2 tygodnie) tych dzieci, które ściślejszego nadzoru potrzebują; nadzór zdrowotny nad internatami i „stancyami“; wreszcie wykład somatologii i hygieny (którym radzi w gimnazyach zastąpić grekę). Lekarz szkolny jest właściwie hygienistą szkolnym. Leczenie nie do niego należy. W następstwie dr. S. oświadcza się przeciw lekarzom-specyalistom w szkole. Za granicą bywają tu i ówdzie dla tych celów powołani okuliści, dentyści i t. p., u nas zaś wyniki jednej z ankiet wydają się przemawiać za zaprowadzeniem nadzoru specyalistów dla chorób płciowych (!) nad szkołami średniemi. Tę ostatnią tendencyę zwalcza autor bardzo słusznie, jako wprost szkodliwą. Ułatwienie leczenia samo byłoby propagandą mimowolną wyuzdania płciowego. Natomiast lekarz szkolny nie-specyalista skuteczniej zwalczy złe w zarodku, przestrzegając uczniów przed następstwami, o których ci zwykle nie mają wyobrażenia.

W rozdziale IV mówi autor „o kwalifikacyi, jakiej żądać by należało od kandydatów na lekarzy szkolnych i o sposobach przeprowadzenia organizacyi powszechnej służby lekarskiej w kraju“. Żąda osobnych egzaminów dla kandydatów na lekarzy szkolnych i wykładów hygieny szkolnej na wydziale lekarskim, któreby ułatwiały zapoznanie się z tym przedmiotem już w czasie studyów uniwersyteckich. Drugą zaś, wymienioną w nagłówku sprawę zaleca dr. S. załatwić

jak następuje. Głową służby lekarskiej w szkołach kraju byłby szkolny referent sanitarny [1]) przy Radzie szkolnej krajowej. Co do samych lekarzy szkolnych, w gminach wiejskich mogliby ich czynności spełniać lekarze okręgowi, w miasteczkach zaś lekarze gminni. Jako dodatkowe wynagrodzenia dla nich proponuje autor 300 kor. rocznie, co dla kraju całego wyniosłoby przyrost kosztów zaledwie o 42.300 kor. Miasta większe mogłyby bez wielkiego uszczerbku mianować jednego lub więcej lekarzy szkolnych. W szkołach średnich wreszcie i seminaryach nauczycielskich rząd powinien wziąć na swe barki obowiązek utrzymania lekarzy szkolnych. Początek należałoby uczynić od przekształcenia istniejących posad lekarzy-gimnastyków na lekarzy szkolnych. Również znieść radzi autor posady docentów hygieny przy seminaryach nauczycielskich, a obowiązki ich przydzielić lekarzom szkolnym. Wreszcie stosunki dwóch stolic kraju, jako odrębne, omawia dr. S. oddzielnie. Dotychczasowy nadzór lekarski nod szkołami gminnemi we Lwowie uważa on za zupełnie chybiony, bo źle wynagradzany i powierzony i tak przeciążonym lekarzom miejskim Toteż autor proponuje ustanowienie osobnych lekarzy szkolnych (dla Lwowa 5 do 6 ciu), rozumując bardzo słusznie, że wydatek z tego tytułu poniesiony (około 10.000 kor. rocznie) stokrotnie się opłaci.

W końcowym rozdziale (V tym) stawia autor wnioski: 1. „na zwołanie ankiety w kraj. Radzie szkolnej, złożonej z reprezentantów rządu, kraju oraz z interesowanych kół nauczycielskich i lekarskich, celem zastanowienia się nad sprawą organizacyi powszechnej szkolnej służby zdrowia w kraju. 2. Na zwołanie podobnych ankiet przez prezydya magistratów stołecznych miast Lwowa i Krakowa celem przygotowania konkretnych wniosków reprezentacyom tych miast do rozpatrzenia i uchwalenia przedłożyć się mających. 3. Na wybranie specyalnych komisyi, któreby się zajęły ułożeniem szczegółowych instrukcyi służbowych dla lekarzy szkolnych wszystkich kategoryi. 4. Na powzięcie uchwały przez dotyczące ankiety i zgromadzenia, że do ostatecznego uregulowania instytucyi lekarzy szkolnych należy dążyć w drodze ustawodawczej i takie starania rzeczywiście wdrożyć".

Na tem kończę przegląd treści broszury, z którą zgodzić się musimy we wszystkich wytycznych punktach. Z obowiązku jedynie sprawozdawczego nie wolno mi pominąć paru drobniejszych usterek. I tak, miłoby nam było widzieć tak w części historycznej, jak i w zebranej na końcu literaturze, więcej swojszczyzny. Liceum krzemienieckie np., ze swym zupełnie nowożytnym nadzorem lekarskim (patrz studyum Majchrowicza) prosiło się o uwzględnienie. Powtóre, możeby obraz przedstawiony przez autora był zupełniejszym, gdyby cokolwiek jednostronnie nie zwracał uwagi tylko na urzędową niejako stronę kwestyi. Z korzyścią wtedy znaleźlibyśmy wzmiankę choćby o szkolnictwie prywatnem naszem; w historycznej zaś części, Anglia nie byłaby skrzywdzoną twierdzeniem, że sprawy lekarzy szkolnych tam dotąd nie „uregulowano". W istocie, Anglia jest krajem samopo-

[1]) Referenta takiego żąda też „Memoryał w sprawie wychowania fiz. młodzieży" T. N. S. W.

mocy, a nie rządowych rozporządzeń. Drogą właśnie tej samopomocy w szkolnictwie prywatnem, które tam przeważa, uzyskano nadzór lekarski powszechny prawie, a w wielu szkołach wprost wzorowy. — Co do języka i stylu, radzibyśmy pełne tak słusznego zapału postulaty autora widzieć wyrażone tu i ówdzie nieco mniej „urzędową“ składnią.

Ale to, jak wspomniałem z góry, drobnostki. Nietylko zdrowej tendencyi dziełka, lecz całej jego treści tylko przyklasnąć należy. Przytoczonych w II. rozdziale zarzutów przeciw instytucyi lekarzy szkolnych u nas nikt, o ile wiem, nie podnosił. Zdawałoby się więc, że jesteśmy wszyscy zwolennikami tej reformy; lecz, jak dotąd, bardzo platonicznymi. Oby broszura Dra S. przemieniła „letnich“ w „gorących“ i przyczyniła się do rychlejszego zaradzenia potrzebie, która jeśli gdzie, to przedewszystkiem u nas jest prawdziwie palącą.

JÓZEF PRZYŁUSKI. Odrodzenie młodzieży przez roboty ręczne (slöjd). Warszawa, Szczepkowski. 1903-4. Str. 56 in 8 o.

Tytuł tej broszury fatalnie dobrany, gdyż pozwala domyślać się traktatu społeczno- wychowawczego. Tymczasem autor już we wstępie odsyła nas do osobnej broszury swojej po rzeczy, których spodziewaliśmy się z powodu tytułu, na razie zaś daje coś zupełnie innego: krótki, czysto praktyczny poradnik slöjdu drzewnego dla początkujących. Każdy, kto uznaje niepospolite zalety pracy ręcznej jako środka wychowawczego, z radością musi powitać wzbogacenie naszej tak ubogiej na tem polu literatury. Tembardziej wzbogacenie jest szczęśliwem, że podręczniczek jest króciutki, nie przerażający początkującego ogromem materyału, przystępny i dla samouka zwłaszcza bardzo odpowiedni. Wypełniają go ryciny bardzo udatne z krótkim objaśniającym tekstem.

Tyle o zaletach. Ale i wad nie brak. Może z korzyścią tego podręcznika używać początkujący samouk i nabrać zamiłowania do pracy ręcznej. W innych warunkach, niż wymienione, nie radziłbym go używać. Gdzie praca może być prowadzoną pod umiejętnym nadzorem, tam odrazu należałoby zastosować pewną na zasadach nauki opartą metodę. A metody tej nie możemy dopatrzeć się w dziełku p. Przyłuskiego. Reforma slöjdu, która, zwłaszcza w Danii, uczyniła zeń część racyonalnego wychowania fizycznego, w Niemczech zaś, Anglii, i u nas nawet[1]) zastosowała doń na całej linii zasady hygieny — reformy tej nie znać tu wcale. Po staremu, widzimy predylekcyę do wyrabiania małych przedmiotów użytkowych, zbyt wielki udział w pracy narzędzi, wymagających wadliwej postawy (nóż) lub produkujących pył (pilniki etc.), brak wszelkich wskazówek co do pozycyi ciała przy pracy i t. p.

Z tem wszystkiem spodziewamy się, że książeczka ta będzie miłym gościem w niejednym domu i pomocą w wypieraniu licznych siedzących zajęć zimowych choćby np. uprzykrzonych robót piłeczkowych (Laubsäge), które tak dzielnie przyczyniają się do osłabienia płuc i oczu młodzieży. *Dr. Eug. Piasecki.*

[1]) Patrz: Instrukcye do nauki zręczności wydane przez Radę szkol. okręgową we Lwowie.

Sprawy Tow. nauczycieli szkół wyższych.

Sprawozdanie z posiedzeń Kół:

KOŁO BUCZACKIE. Posiedzenie dnia 7. lutego 1904. Referent p. Stanisław Rembacz przedstawił rzecz o „Utrakwizmie w szkołach średnich“ sumiennie i wyczerpująco w 26 punktach, zapatrując się na nią tak ze stanowiska politycznego i socyalnego, jako też pedagogiczno-etycznego i postawił dwa wnioski:

1. utrakwizacya galicyjskich szkół średnich z podanych względów byłaby szkodliwą,

2. natomiast pożądanem jest wprowadzenie obowiązkowej nauki języka ruskiego w szkołach średnich polskich, a polskiego w ruskich.

Dyskusyą, jaka się nad wygłoszonym referatem wywiązała, rozpoczął prof. Geciow. Bardzo ładnie kwestyą utrakwizmu przedstawił p. referent sine ira et studio; trzeba młodzież prawdy uczyć na każdem polu wiedzy, nie karmić jej legendami, jak chcą dziś niektórzy. Prof. Niebieszczański dziękuje p. prelegentowi, za piękne przedstawienie tego, jak należy traktować historyę powszechną wogóle, a historyę kraju rodzinnego w szczególe; motywa są bardzo słuszne. Wnosi, by obydwa punkty wniosku p. referenta przyjąć w całości. Prof. Kieroński zgadza się z wywodami p. prelegenta, tylko utrakwizacyę Uniwersytetu uważa za półśrodek i sprzeciwia się temu; tak samo co do wprowadzenia języka polskiego jako obowiązkowego w szkołach średnich ruskich i ruskiego w polskich, choćby tylko ze względu na obecne obarczenie młodzieży; jeżeli chodzi o praktyczne względy, to wprowadzić wypadałoby raczej język francuski, angielski, rosyjski, bo w szerszym zakresie można się w nim porozumiewać od ruskiego; życzy sobie, by w każdem gimnazyum polskiem był ukwalifikowany nauczyciel języka ruskiego, który to język ma być przedmiotem nadobowiązkowym i naodwrót; by zachęcać uczniów Polaków do uczenia się ruskiego a Rusinów polskiego języka. Prof. Burzyński zgadza się z prof. Kierońskim. Prof. Niebieszczański natomiast oświadcza się za wprowadzeniem języka ruskiego jako obowiązkowego w gimnazyach polskich a polskiego w ruskich motywując to względami praktycznymi. X. prof. Ścisłowski jest przeciwny temu, by wprowadzać naukę języka ruskiego do gimnazyum polskiego, bo ta znajomość języka ruskiego, jaką synowie włościan wschodniogalicyjskich z domu wynoszą, wystarcza im zupełnie do porozumiewania się z ludnością jako przyszłym urzędnikom. Prof. Geciow. Przeciążenie w szkołach średnich jest fikcyjne, nie byłoby tak straszne, jeżeliby plan nauk został zmieniony na wzór zagranicznych, w takim razie możnaby wprowadzić do tych szkół język francuski, angielski,

rosyjski. Dyr. Zych. Kwestya utrakwizmu nie dzisiejsza, jak to zaznaczył p. referent, sięga w daleką przeszłość, zajmowały się już nią grona nauczycielskie i Towarzystwa pedagogiczne. Żywo omawiano ją swego czasu na posiedzeniu Koła drohobycko-stryjsko-samborskiego, a mowca, jak wówczas był przeciwnikiem utrakwizmu, tak i dziś jest nim, i jak wtedy, tak i dziś oświadcza się za obowiązkowem wprowadzeniem j. ruskiego do gimnazyów polskich. Szukania drogi do porozumienia się jest więcej ze strony polskiej niż ruskiej; spory złagodnieją, jeżeli jedni i drudzy zapoznają się wzajemnie z literaturą i nauczą się szanować drugich i siebie samych. Po co walczyć, trzeba pracować zgodnie i dążyć do rozwoju kulturnego i materyalnego, pracować nad umoralnieniem ludu, bo nic nie zyska chłop polski ani ruski na podburzaniu; z tego względu oświadcza się za obowiązkową nauką języka ruskiego w gimnazyach polskich i naodwrót.

Po zamknięciu dyskusyi przewodniczący poddał pod głosowanie oba wnioski p. referenta, z których pierwszy przyjęto jednogłośnie, a drugi większością głosów.

Na tem posiedzenie zakończono.

KOŁO KRAKOWSKIE. W odpowiedzi na kwestyonaryusz Wydziału w sprawie utrakwizmu w galicyjskich szkołach średnich uchwaliło Koło krakowskie oświadczyć się jednomyślnie przeciw utrakwizmowi na podstawie referatu Dr. A. M. Kurpiela.

Dyskusyę w sprawie wprowadzenia języka ruskiego jako obowiązkowego do polskich szkół średnich odroczono aż do czasu, kiedy sprawa utrakwizmu stanie się przedmiotem obrad Walnego Zgromadzenia.

Na Walnem Zgromadzeniu w dniu 20. lutego 1904 wybrano prezesem Dr. A. Karbowiaka, wiceprezesem Dr. A. Kurpiela, do Wydziału weszli: prof. Jaworski Stanisław jako skarbnik, Władysław Wasung jako sekretarz, Ippoldt, Kosiński, Mazanowski Mikołaj, Pizło, Koprowicz, Zwoliński, Sobiński i Stupnicki jako wydziałowi, Dr. Opuszyński i Schmidt jako zastępcy.

KOŁO NOWOSĄDECKIE. 20. Walne Zgromadzenie Koła Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych w Nowym Sączu odbyło się dnia 7. stycznia 1904 r.

Protokół z ostatniego posiedzenia i sprawozdanie z czynności Wydziału przyjęto do wiadomości. Przewodniczący radca prof. Gutkowski podniósł, że Wydział zajmował się gorliwie sprawami Koła a chociaż odczyty nie dopisały, to tylko z braku poparcia samego Koła. Dyrektor zakładu, Stanisław Rzepiński stawia żądanie, aby Koło zajęło się sprawą odczytów i przedstawiło wnioski w tym kierunku, aby odczyty jak najprędzej mogły się zacząć. Jako treść odczytów przedstawiać możnaby nietylko prace samodzielne, ale także streszczenia referatów, względnie krytyczne uwagi zwłaszcza, że tyle cennych materyałów z zakresu literatury polskiej, nauk przyrodniczych, nisto-

ryi do naszych czasów leży odłogiem, choćby w publikacyach Akademii Umiejętności. Stawia w końcu wniosek, aby tę pracę między siebie rozdzielić i na każdem posiedzeniu poświęcić $^1/_2$ godziny na omawianie działu naukowego. W jaki sposób, to zostawia się prelegentowi. Wniosek przyjęto.

W dalszym ciągu oznajmił skarbnik, że dochód wynosił w ostatnim roku (1903) 233 koron 24 hal., rozchód 207 k. 63 hal. Pozostaje w kasie na rok 1904, 25 koron 61 hal. Zaległości wynoszą 76 koron. Sprawozdanie to przyjęto do wiadomości a Koło uchwaliło absolutoryum skarbnikowi i Wydziałowi.

Następnie przystąpiono do wyboru nowego Wydziału. Przewodniczącym obrano radcę em. prof. Karola Gutkowskiego, wiceprezesem dyrektora Stanisława Rzepińskiego. Wydziałowymi: p. Błażeja Gawora, Michała Pelczara, Wincentego Tyrana, Stanisława Leonharda, Jana Magierę, Ignacego Króla, Augusta Jasińskiego, Antoniego Lenczowskiego.

Wyboru nie przyjął prof. Magiera, na jego miejsce obrano prof. Jana Stryszowskiego.

Do zarządu Pomocy koleżeńskiej wybrano: na przewodniczącego p. Antoniego Lenczowskiego, na sekretarza p. Stanisława Leonharda, na skarbnika p. Aug. Jasińskiego, na członków Wydziału p. Michała Pelczara, Józefa Rząsę, X. prof. Michała Klamuta, p. Wincentego Tyrana.

W końcu poleciło Walne Zgromadzenie Wydziałowi zająć się sposobem ściągania zaległości a sekretarzowi zwrócić się do Wydziału centralnego z zapytaniem, czy na członka może być przyjętym nauczyciel ze szkoły ćwiczeń przy seminaryum nauczycielskiem, oraz z prośbą o przysłanie 50 egzemplarzy statutu T. N. S. W. do użytku tutejszych członków.

Na tem zamknięto posiedzenie.

— Posiedzenie z dnia 26. lutego 1904. Po przyjęciu do wiadomości protokołu z ostatniego posiedzenia odczytał prof. Magiera pracę p. t. „Wigilia w Sądeckiem“, do której materyału dostarczyli mu uczniowie kl. V., opracowując zadanie na temat: Wigilia w mej rodzinnej miejscowości“. Podawszy wybitne cechy wilii w Sączu i okolicy przeszedł prelegent do szczegółów: podniósł wiarę ludu, że od spędzenia tego dnia zależy cały przyszły rok i tem się tłómaczy wielka pracowitość na wsi w tym dniu. Gdzieniegdzie utrzymuje się wiara u ludu, że woda chroni od wyrzutów skórnych, dlatego też w wilią tak się pilnie lud myje; tu i ówdzie wrzucają do niej parobcy pieniądze, na znak, że pragną, by woda im grosz przyniosła, a dziewczęta dla zyskania gładkiego lica; obszerniej omówił prelegent wieczerzę: przy tej sposobności zaznaczył ciekawy zwyczaj wylewania barszczu na węgły domów dla duchów nieboszczyków; zwyczaj ten istnieje przeważnie po wsiach ruskich.

Następnie poruszył ten sam prelegent sprawę wycieczek młodzieży, głównie wakacyjnych. Wykazał szereg korzyści, kładąc główny

nacisk na poznanie języka ludowego, tak ważną odgrywającego rolę w historyi i rozwoju języka. Nad odczytem tym rozwinęła się bardzo żywa dyskusya, której wynikiem było, że wybrano w celu obudzenia większego zainteresowania się wycieczkami komitet, składający się na razie z pięciu członków. Zadaniem tego komitetu jest założenie w stolicy Podhala klubu turystów, któryby nauczycielom i uczniom ułatwił podróżowanie w Sądeczyźnie, starając się o tanie noclegi na wzór czeskich „studentskych nocleharen“, wydał tanie przewodniki z mapkami i t. p.

Drugi prelegent, dyr. Rzepiński, odczytał pracę „Z Aten do Sycylii“. Odczyt zawierał wspomnienia z podróży, odbytej przez prelegenta przed kilku laty. W części pierwszej odczytu podał prelegent ogólny przegląd pamiątek i pomników starogreckich, które się dochowały do dni naszych, omówił nieocenione zbiory Muzeum Narodowego w Atenach (wykopaliska z zakresu kultury mykeńskiej, rzeźbę archaiczną, nagrobki kamienne, naczynia i t. d.), następnie scharakteryzował miasto stare, porty, zwłaszcza Faleron i Pireus, wreszcie opisał szczegółowo przeprawę morską z Aten do Katanii. Odczyt zamykała treściwa charakterystyka kraju i mieszkańców. Szczegóły odczytu objaśnił prelegent 38 fotografiami, przedstawiającemi widoki miejscowości zwiedzonych i zabytki archeologiczne.

Z kolei omawiał prof. Lenczowski stosunek prasy do nauczycielstwa. Ponieważ sprawa ta obchodzi całe nauczycielstwo a w ciągu dyskusyi przytoczono cały szereg jaskrawych dowodów niechęci prasy do szkoły, przeto uchwalono zająć się nią bliżej i umieścić w jednym z najbliższych zeszytów „Muzeum“ obszerny artykuł na ten temat. Referatem tym obiecali się zająć prof. Lenczowski i Magiera.

Po przedłożeniu kilku spraw lokalnych, jak założenie schroniska dla uczniów biednych, pośrednictwa sprzedaży i zakupną książek starych, spraw, które obszernie omówiono na posiedzeniach Wydziału, przedstawił prof. Leonhard warunki przystąpienia do Towarzystwa urzędników austryackich w Wiedniu, które to stowarzyszenie nadesłało kilka prospektów. Uchwalono zaprenumerować czasopismo, wydawane przez wspomniane Towarzystwo p. t. „der Staatsbeamte“ a wstąpienie do towarzystwa pozostawiono woli członków Koła.

Wreszcie zajęło się Koło kwestyą, o ile szkoła może się przyczynić do uprzemysłowienia kraju. Radca Gutkowski podnosi, że obecnie w kraju każdy dzień oznacza zwrot ku lepszemu, bo każdy stara się spełnić obowiązek patryotyczny: przyczynić się ile możności do uprzemysłowienia Galicyi. I szkoła nie powinna pozostać w tyle; zastanowić się jednak należy, w jaki sposób dobrze możemy służyć sprawie, bez ściągania na siebie zarzutu bojkotowania. Dyr. Rzepiński powołał się na reskrypt ministeryalny, polecający zaopatrywać się uczniom w potrzeby u firm krajowych. Profesorowie mogą wpływać prywatnie na uczniów; radzi, by na ścianach w budynku szkolnym umieszczono wykazy towarów w kraju wyrabianych, tudzież by kupcy dali tercyanom w komis swoje składy. Prof. Miczyński konstatuje,

że niestety jest dużo kupców, nieprzychylnych tej sprawie; sądzi, że powinniśmy zaapelować do ogółu kupieckiego, by więcej zaopatrywał swe sklepy w przedmioty, wyrabiane w Galicyi. Przypomniano, że n. p. fabryka „Tlen“ zawdzięcza częściowo swe powodzenie uczniom, którzy jednego dnia chodzili od sklepu do sklepu, żądając atramentu z tej fabryki. Z przyjemnością też zauważono, że młodzież coraz chętniej kupuje wyroby krajowe. Dla większego jeszcze ożywienia tego ruchu postanowiono wezwać Muzeum do umieszczenia odezwy do ogółu nauczycielstwa, aby słowem i czynem popierało tę ważną sprawę uprzemysłowienia Galicyi.

Wnioski. Prof. Leonhard podnosi, że w ostatnich czasach coraz częściej pojawiają się skargi, że u nas na polu rozpraw pedagogicznych wielki zastój. Aby i młodszych zachęcić do pracy i ożywić działalność na tem polu, stawia wniosek, by Muzeum ogłaszało corocznie konkurs na prace treści pedagogicznej, wyznaczając nagrody na najlepsze, któreby też drukowano w Muzeum. Wniosek swój motywuje tem, że Muzeum nie zwiększyło swej objętości, mimo, że w ostatnich latach z przyrostem szkół średnich w Galicyi przybyło dużo sił nauczycielskich młodych i chcących pracować; wobec tego wyraża życzenie, aby Muzeum zaproponować powiększenie rozmiarów. Prof. Magiera sprzeciwia się temu, wiedząc, że Muzeum już obecnie ma za dużo materyału do druku; dlatego sądzi, że Koło krakowskie powinnoby wziąć część pracy na siebie i założyć nowe pismo pedagogiczne; nadto radzi, by artykułami treści pedagogicznej zasilać prasę codzienną. Ks. Nowicki domaga się, aby sprawę tę poruszyć na najbliższem Walnem Zgromadzeniu Towarzystwa, na które proponuje wysłać jako delegata prof. Magierę. Ponieważ ten wniosek przyjęto, więc tem samem upadł wniosek prof. Leonharda.

KOŁO STANISŁAWOWSKIE. Posiedzenie dnia 2. stycznia; obecnych 18 członków.

Odnośnie do kwestyonaryusza w sprawie nauki języka niemieckiego w gimnazyum wyższem odczytał prof. gimn. T. Erben dłuższy referat. Referent wskazał dwa cele, jakie nauka j. niemieckiego ma w gimnazyum wyższem do osiągnięcia, a mianowicie ma ona zaokrąglić naukę języka w celach zastosowanych do potrzeb życia praktycznego i zaznajomić uczniów z literaturą. Następnie zwrócił uwagę na zjawisko, często zdarzające się u naszej młodzieży, że łatwiej jej częstokroć zdać sprawę z literatury i lektury, a trudniej nabyć wprawy w praktycznem używaniu języka. Sprawą jednak nauki jęz. niemieckiego nie zajął się referent szczegółowo, ponieważ kwestya ta zbyt skomplikowana (a nie objęta kwestyonaryuszem) wymagałaby obszernej dyskusyi. Wskazał tylko braki podręcznika dla klasy V-tej, służącego głównie celowi pierwszemu. Ustępy są przeważnie pod względem stylistycznym za trudne dla naszej młodzieży, a nadto zawierają zbyt wiele drobiazgowych szczegółów, nie znanych uczniowi z nauki szkolnej; z niektórych działów jak n. p. z zakresu

nauk przyrodniczych jest za mało ustępów; te zaś, które książka z tego zakresu zawiera, są po większej części przestarzałe. Wiele ustępów jest za mało interesujących, inne wymagają zbyt fachowej wiedzy. Referent wskazywał konieczność ulepszenia książki przez lepszy wybór ustępów, reprezentujących równomiernie różne przedmioty, traktowane na tym stopniu nauki, a pod względem stylistycznym przystępniejszych dla naszej młodzieży. Następnie zajął się referent szczegółowo nauką stylistyki, metryki i poetyki w kl. VI. Wykazał pstrokaciznę panującą w książce szkolnej z tego powodu, że ustępy służące do ilustracyi poetyki przeplatają ustępy prozaiczne, służące innemu celowi, a mianowicie nauce jęz. niemieckiego; domagał się, aby dla uchylenia obecnie panującej w książce chaotycznej mieszaniny wyznaczono dla ustępów prozaicznych osobny dział w podręczniku. Przeciw wyborowi ustępów prozaicznych podniósł osobne zarzuty, jak to uczynił książce dla klasy V-tej. Naukę stylistyki i metryki należałoby oprzeć na stosowniejszych przykładach i poświęcić jej pierwsze półrocze tej klasy. Systematyczną naukę poetyki radzi usunąć, opierając się po części na opinii niemieckich pedagogów, którzy już oddawna zwrócili ostrze bezwzględnej krytyki przeciw nauce poetyki w szkołach średnich, dowodząc, że czas na tę naukę użyty jest stracony i zmarnowany i uzasadniając swój postulat argumentami, których treścią esencyonalną było zdanie, że nauka teoryi poezyi przed literaturą i lekturą większych utworów, zwłaszcza z zakresu epiki i dramatycznej poezyi musi pozostać dla ucznia „eine graue Theorie“. Poddał też ostrzejszej krytyce tę część książki szkolnej, która poświęcona jest teoryi poezyi i wytknął jej znaczne braki, a mianowicie wykazał zbyt trudną stylizacyę określeń rodzajów i gatunków poezyi, brak w definicyach wybitniejszych znamion, po których uczeń mógłby poznać gatunki poetyczne i odróżnić je od siebie. Przykładom zaś, mającym ilustrować część teoretyczną zarzucił, że albo nie odpowiadają zupełnie celom wymienionym w teoryi poetyki, lub też są niewystarczające, aby na nich wykazać i wyjaśnić układ tak skomplikowanych utworów, jak n. p. dramatu na dwóch scenach z Goetowskiej „Nausikaa“. Korzyść z nauki poetyki byłaby pozytywniejszą, gdyby wyjaśnienie form poetycznych połączono z literaturą i lekturą dzieł obszerniejszych, które się czyta w szkole w całości, n. p. przy lekturze „Hermann und Dorothea“ możnaby wykazać właściwości epopei, lub na Schillerowskim „Wallensteinie“ budowę i właściwości charakterystyczne tragedyi. Przy omawianiu nauki j. niem. w kl. 7. i 8. zwrócił referent przedewszystkiem uwagę na trudności wynikające wskutek wtłoczenia w te dwie klasy olbrzymiego materyału naukowego. Na te lata bowiem przypada przerobienie literatury wraz z lekturą mieszczącą się w 2 tomach, liczących razem 983 stronic, przeczytanie co najmniej 4 większych utworów, przerobienie i wyegzekwowanie lektury domowo obowiązkowej. Aby więc odjąć tym dwom klasom nieco z ciężaru zbyt przygniatającego uczniów, podał referent projekt, aby literaturę rozpoczynano już w 2-giem pół-

roczu klasy 6 tej. Dałoby się to uskutecznić, gdyby usunięto systematyczną naukę poetyki z 2-go półr. tej klasy. Przy takiem przesunięciu literatury nastąpiłaby także silniejsza koncentracya z historyą powszechną. Przy dzisiejszym bowiem stanie uczniowie po większej części w klasie 7-mej nie pamiętają już wielu wypadków historycznych, które dla zrozumienia pewnych zjawisk, zwłaszcza w dawniejszych okresach literatury niemieckiej są niezbędne. — Wypisom dla kl. 7 i 8 zarzucił referent nie zbyt szczęśliwy wybór ustępów, zwłaszcza z wieku 16 i 17 z okresu poezyi romantycznej. Niektóre ustępy, jak „Alexis und Dora“ zawierają stanowczo za dużo erotyki dla szkoły. Niepotrzebnie umieszczono w Wypisach utwory, jak „Marya Stuart“ i „Braut von Messina“, które czyta się w całości w osobnych wydaniach. Prozaiczne streszczenia, któremi wypełniono luki między urywkami, wyjętymi z utworów „Oberon“, „Rauber“, „Don Carlos“, „Marya Stuart“, „Braut von Messina“ i t. p. wypadły bardzo marnie. Partye traktujące historyę literatury, napisane ręką wprawną, pod względem naukowym nie pozostawiają nic do życzenia, ale pod względem dydaktycznym — wiele; stylizacya stanowczo za trudna dla naszych uczniów, trudniejsza nawet, aniżeli w literaturach Eggera, Lampla, Kummera, Kluga i innych używanych w szkołach z wykładowym językiem niemieckim. Pod względem układu wiele ustępów za mało przejrzystych z tego powodu, że zbyt wiele szczegółów biograficznych pomieszano z charakterystyką działalności literackiej autora. Niema wreszcie stopniowania w podręcznikach. Książka dla klasy 7-mej jest tak traktowana, jak dla klasy 8 mej a przecież rok jeden w rozwoju ucznia stanowi znaczną różnicę. W końcu wystąpił referent przeciw powszechnie utartemu sposobowi traktowania lektury większych utworów, które się w szkole w całości czyta. Praktyka szkolna polega na tem, że pewną liczbę godzin w tygodniu poświęca się przerabianiu literatury, a pewną czytaniu obszerniejszych utworów. I tak n. p. w 1. półroczu klasy siódmej czyta się „Hermann und Dorothea“, a równocześnie traktuje się z literatury najdawniejsze okresy i dochodzi się przy końcu półrocza do Lessinga. Stąd wynika, że lektura najczęściej nie łączy się z literaturą. Nauka rozpada się na dwa odrębne przedmioty. Najgorzej na tem wychodzi lektura. Czyta się bowiem jeden utwór przez całe półrocze — urywkami, wskutek czego powstają ciągłe przerwy, rzecz traci na łączności, uczniowie nie mogą sobie wyrobić jasnego obrazu o całości czytanego utworu, w końcu najlepsze arcydzieło staje się dla uczniów nudnem. Aby temu złemu zapobiedz, należy odstąpić od dotychczasowej praktyki i lekturę połączyć ściśle z literaturą. Dopiero po przerobieniu rzeczy z literatury o Lessingu przystąpić do lektury najwybitniejszych dzieł tego pisarza i traktować lekturę bez przerwy w bezpośrednio po sobie następujących godzinach. Po Lessingu czytaćby należało Goethego, Schillera i innych. Referent zakończył swój referat życzeniem, aby ujednostajniono i ustalono metodę, według której należałoby czytać większe utwory najwybitniejszych pisarzy niemieckich.

Po referacie prof. Erbena prezes Koła Dr. Sabat otworzył dyskusyę na temat referatu powyższego. Dyrektor Terlikowski zgadza się zupełnie z zapatrywaniami referenta tyczącymi się układu Wypisów na klasy wyższe i doboru ustępów. Przyznaje również, że systematyczną naukę poetyki możnaby bez uszczerbku usunąć i że stylizacya obecnych Wypisów jest dla młodzieży za trudna. Za nadzwyczaj trafny uważa projekt referenta co do zmiany lektury szkolnej, która obecnie rzeczywiście nie może budzić interesu u uczniów wobec tego, że jest zbyt przewlekłą. Prof. Gruenberg wychodząc z założenia, że nauka w klasach wyższych opiera się na nauce w kl. niższych, sądzi, że z reformą nauki j. niem. w klasach wyższych należałoby bezwarunkowo połączyć reformę nauki w kl. niższych. Tego samego zdania jest prof. Seidler, który podręczniki dla kl. I i II. uznaje za dobre, jednak podręczniki dla kl. III. i IV. powinnyby być zastąpione lepszymi. Następnie przeprowadza fachową krytykę podręczników kl. V—VIII. godząc się w tym względzie w zasadniczych momentach z referentem. W szkołach realnych jego zdaniem z nauczaniem j. niemieckiego ma się rzecz jeszcze gorzej; tam bowiem wprowadzono podręczniki te same z opuszczeniem podręcznika dla kl. VI. Skok więc z kl. V. do VI. jest tam za gwałtowny, a wymagania te same. Wogóle zbyt wielki kładzie się nacisk w naszych szkołach na lekturę poetyczną i literaturę zamiast dołożyć starań, by uczniowie przyswoili sobie język niemiecki w mowie i piśmie. Prof. Kohn przemawia za uproszczeniem nauki literatury niemieckiej w naszych gimnazyach; główny nacisk należy położyć na naukę języka. Prof. Dr. Sabat stwierdza, że wszyscy zgodnie zaprzeczyli dwa pierwsze punkta kwestyonaryusza t. j. 1. że średnie wyniki nauki jęz. niemieckiego w gimnazyum wyższem nie odpowiadają celowi, jaki plan tej nauce zakreśla i 2. że używane dzisiaj podręczniki nie odpowiadają swemu zadaniu; co do 3 go punktu postawiono liczne wnioski i ich uzasadnienia. Mowca jest zdania, że zmiany co do metody, planu i podręczników do jęz. niemieckiego powinny się opierać na zasadniczej reformie nauki tego języka w naszych gimnazyach. Mianowicie należy ten język traktować jako język obcy, a nie jak dotychczas na równi niemal z językiem ojczystym. Pomiędzy traktowaniem nauki języka niemieckiego w naszych szkołach a szkołach czysto niemieckich dzisiaj niema prawie różnicy. W naszych warunkach należy całą uwagę zwrócić na stronę językową i na poznanie najwybitniejszych arcydzieł literatury niemieckiej. Systematyczna nauka literatury niemieckiej gubiąca się w drobiazgach i szczegółach nam obcych i odległych jest nam niepotrzebną. Mowca zgadza się z wnioskiem referenta, że lektura powinna postępować równolegle z literaturą, jednak radzi położyć główny nacisk na lekturę, a nie na literaturę, zatem nie lektura powinna być jak gdyby ilustracyą do odpowiednich działów systematycznie traktowanej literatury, lecz na odwrót krótkie i zwięzłe przygodne wyjaśnienia literackie powinny uzupełniać lekturę najwybitniejszych arcydzieł Radzi zastosować przy nauce j. niemie-

ckiego, jako obcego, tę metodę, jaką posługujemy się z dobrym skutkiem przy nauce jęz. łacińskiego i greckiego t. j. czytając z uczniami arcydzieło literackie należy dodać bądź we wstępie bądź w ciągu lektury bądź też na zakończenie zwięzłe wyjaśnienia dotyczące życia i pism odnośnego pisarza, jakoteż krótki pogląd na odpowiedni dział literatury, do którego dany utwór należy. Jak więc n. p. przy lekturze tragedyi Sofoklesa podajemy uczniom wiadomości dotyczące życia i pism Sofoklesa, tudzież rozwoju dramatu greckiego, tak wystarczałoby przy sposobności lektury dramatu względnie dramatów Schillerowskich dodać uwagi dotyczące życia i pism Schillera i krótkiej historyi dramatu niemieckiego. Przy zastosowaniu tej metody nauka literatury poszłaby naturalnie na plan drugi, na plan zaś pierwszy wystąpiłoby to, co dla nas jest najważniejszem przy nauce języka obcego: poznanie arcydzieł literackich i samego języka. W związku z tem powinnaby nastąpić reforma wypracowań piśmiennych w jęz. niemieckim w kl. wyższych. Obecnie szumne tematy wypracowań piśmiennych niemieckich nie różnią się od tematów w jęz. ojczystym, tak zaś być nie powinno. Tematy piśmienne w j. niemieckim powinny mieć jako cel tylko ćwiczenie językowe na podstawie materyału dobrze znanego uczniowi; z trudnościami rzeczowemi uczeń walczyć nie powinien. Dyr. Nowosielski żałuje, iż referent nie wyłuszczył swoich zapatrywań, jakby należało prowadzić naukę j. niemieckiego, by zwłaszcza pod względem znajomości języka dawała lepsze rezultaty, niż dotychczas. Co się tyczy literatury zgadza się z poprzednim mowcą; traktowanie literatury niemieckiej w dzisiejszych rozmiarach jest poprostu napaścią na naszych uczniów. Zadaniem szkoły jest wyuczenie języka, jeżeli wogóle szkoła jest terenem, na którym to jest możliwem. Prof. Kohn nie byłby za zupełnem usunięciem literatury systematycznej, lecz tylko znacznem jej uproszczeniem; wystarczyłoby ograniczyć się na sześciu tak zw. klasykach (Schiller, Goethe, Wieland, Herder, Lessing, Klopstock). Przyznaje prof. Sabatowi zupełną słuszność co do wypracowań piśmiennych. Prof. Seidler popiera wniosek prof. Sabata, by literaturę niemiecką traktować przygodnie. Zgodnie z referentem oświadcza się również za usunięciem systematycznej poetyki w kl. VI., tem bardziej, że uczniowie mają sposobność bliższego zaznajomienia się z nią przy nauce j. polskiego i języków starożytnych. Dyr. Terlikowski stawia wnioski, aby 1. w zakresie poetyki przy nauce j. niemiec. opierano się tylko na wiadomościach, nabytych przez uczniów przy nauce j. polskiego, 2. aby autorowie podręczników ściślej stosowali się do instrukcyi, które wyraźnie polecają poznanie arcydzieł, a nie studya hist. literatury, 3. aby podręczniki były pod wzgl. stylistycznym dostosowane do wiadomości uczniów, dla których j. niemiecki jest językiem obcym. Wreszcie za przygodnem traktowaniem literatury niemieckiej na wzór praktyki przyjętej u nas przy jęz. starożytnych przemawia prof. Szarga.

W końcu zabiera jeszcze głos referent prof. Erben. Zaznaczył, że daleko sięgających reform nie miał na myśli, liczył się bowiem

z tą okolicznością, że naczelne władze nie zgodziłyby się na zbyt radykalne zmiany w planie nauki j. niemieckiego, a o usunięciu zupełnie literatury nawet mowy być nie może. Przez usunięcie poetyki jako nauki systematycznej pragnąłby uzyskać więcej czasu na przerobienie materyału literatury i na lekturę większych utworów. Gdyby nawet usunięcie literatury z planu nauki j. niemieck. w naszych warunkach było możliwe, to referent nie przemawiałby za niem, gdyż poświęcenie 10 lat na naukę samego języka jest stanowczo za wiele. Usuwanie literatury byłoby połączone ze szkodą dla ogólnego wykształcenia uczniów, bo przez usunięcie literatury niemieckiej zerwałoby się ogniwo łączące nas z cywilizacyą zachodu, zwłaszcza że przekłady niemieckie odznaczające się niezwykłą wiernością i znakomitym stylem ułatwiają w wysokim stopniu poznanie arcydzieł innych narodów cywilizowanych, jak Anglii, Francyi, Rosyi i t. d. Również dokładne zrozumienie pewnych epok literatury polskiej n. p. epiki romantyzmu wymaga znajomości literatury niemieckiej. Trzeba tylko ograniczyć się do najważniejszych rzeczy, gdyż jak dotychczas — materyał jest tak obszerny, iż chociaż do samej matury ciągle naprzód się postępuje, ledwie wyczerpie się materyał. Na powtórzenie materyału niema czasu, wskutek tego wyniki w j. niem. przy egzaminie dojrzałości są gorsze, aniżeli w innych przedmiotach.

Przewodniczący Dr. Sabat poddaje pod głosowanie wnioski, które wyłoniły się w toku dyskusyi, jakoteż wnioski referenta. Uchwalono do punktu 3. kwestyonaryusza:

a) przy nauce jęz. niemieckiego w gimn. wyższem główny nacisk należy położyć na czytanie arcydzieł; wiadomości z literatury należy nawiązywać do lektury przygodnie;

b) układ Wypisów należy dostosować do zmienionej metody nauczania, podanej pod a);

c) język i stylizacya podręczników powinny być przystępniejsze, zastosowane do wiadomości naszych uczniów;

d) w razie niemożliwości wprowadzenia w życie wniosku, podanego pod a), należy literaturę j. niem. rozpocząć już w 2 półroczu klasy VI. i lekturę połączyć ściśle z literaturą;

e) należy lekturę traktować bez przerwy w bezpośrednio po sobie następujących godzinach, a nie jak dotychczas się praktykuje — urywkowo;

f) naukę systemat. poetyki należy zupełnie usunąć z planu nauki j. niemieckiego.

Dr. Sabat zawiadamia, że Centralny Wydział Towarzystwa zwrócił się do Koła z wezwaniem, by wypowiedziało swe zapatrywania o wartości gimnazyów utrakwistycznych, to też na następnem posiedzeniu ta sprawa przyjdzie pod dyskusyę. Prosi o wybranie referenta. Po dłuższej dyskusyi, w której zabierali głos dyr. Terlikowski, dyr. Nowosielski, prof. Szarga, Latkowski i Sabat, po

ruczono referat prof. Latkowskiemu, który na podstawie własnej praktyki jako nauczyciel seminaryum utrakwistycznego najdokładniej sprawę utrakwizmu potrafi przedstawić.

REFERATY.

O nauce języka niemieckiego w naszych szkołach średnich.

(Referat Dra Witolda Barewicza w Kole lwowskiem).

(Dokończenie).

To jest dyagnoza moja postawiona na podstawie obserwacyi zdobytych w ciągu kilkunastoletniej pracy. Stawiając ją unikałem z rozmysłu czarnej i różowej barwy starając się przedstawić chorobę taką, jaką ona jest w rzeczywistości. Jak postawienie dyagnozy nie uzdrawia jeszcze chorego tak i moja dyagnoza nie zapobiega wytkniętym brakom. Naszem zadaniem jest obmyśleć środki, które byłyby w stanie zapobiedz istniejącym niedomaganiom. Celem naszym powinno być obmyślenie tych środków i zastosowanie ich do znanych nam już przyczyn niedomagań owych. Skoro więc jedną z przyczyn najważniejszych jest brak nauczycieli, to należy postarać się o odpowiednią ich liczbę. Jeśli na obsadzenie godzin języka niemieckiego potrzebujemy w gimnazyach 160 nauczycieli a mamy ich 45, to jakżeż można mówić o możliwości powodzenia tej nauki. Prawda, że pomiędzy uczącymi, nieobjętymi tą liczbą znajdują się tacy, którzy z zawodu zajmują się studyami germanistycznemi, lecz nawet gdybyśmy ich liczbę odjęli to zawsze pozostaje przynajmniej połowa godzin języka niemieckiego obsadzona przez zastępców nauczycieli, którzy prócz indeksu niemieckiego lub patentu oficerskiego nie mieli nic wspólnego z językiem niemieckim. Wprawdzie posad systemizowanych w każdem gimnazyum dla języka niemieckiego jest u nas podobnie jak w Austryi jedna; jeśli jednak może jedna posada wystarczyć w Austryi, gdzie filolog każdy może albo musi tego języka uczyć, nie tak to łatwo u nas, gdzie egzamin z języka wykładowego niemieckiego przy innej grupie należy do coraz większej rzadkości. Systemizowanie więc drugiej posady niemieckiej jest albo stanie się wkrótce nieuniknioną koniecznością. Stosunki nasze, dzięki Radzie szkolnej, pod tym względem coraz się poprawiają. Cóż kiedy obsadzeniu nowych nawet rozpisywanych posad przeszkodą jest mała liczba kandydatów. Temu — mojem zdaniem nie zaradzą środki materyalne w postaci udzielanych stypendyów. Ze stypendyów może tylko nader mała liczba korzystać a czy oni zawsze zasługują na nie, przy istniejących u nas stosunkach pozwalam sobie wątpić. Mamy stypendya dla kandydatów podczas studyów w kraju i za granicą. Spoglądnijmy na rezultaty dotychczas osiągnięte przez nie. Z stypendystów, których od r. 1888 do r. 1902 było 46, zaledwie 27

złożyło egzamin. Wynik ten tem bardziej uderzać musi, że wymagania przy egzaminach zostały obniżone, że tok egzaminu został znacznie ułatwiony. Nie mówię już o stypendyach wakacyjnych dla nauczycieli. Mojem zdaniem stypendyum odniesie tam tylko skutek i wyda pożądane owoce, gdzie pewne własności moralne i intelektualne mogą być skutku tego gwarancyą. Gdzie tego nie ma, tam pieniądz publiczny zostaje na marne wyrzucony. Ważniejszym i wedle mego zdania skuteczniejszym środkiem jest pielęgnowanie moralnych i intelektualnych własności, zapewniających nam dobrych nauczycieli, a powinno to mieć miejsce już w nauce szkolnej. Wzniecenie zajęcia i zapału do przedmiotu, pielęgnowanie go w odpowiedni sposób, tam gdzie się już okaże zajęcie, dostarczanie środków podsycających, otwieranie coraz to nowych krain w życiu duchowem narodu niemieckiego; wskazówki i własny przykład nauczyciela więcej z pewnością zdziałają dla przysporzenia nam nauczycieli języka niemieckiego niż stypendya. Kto zapału jednak nie ma, drugiemu nie ma czego udzielić. Gdy nauka nie jest w stanie tego zapału obudzić a z innej strony wszystko się dzieje, co tylko może go ostudzić, tam stypendya nie pomogą nic, owszem przyczynią się tylko do opóźnienia normalnego toku rozwoju. Stypendya udzielane nadto w ciągu studyów uniwersyteckich, mijają się ze swem przeznaczeniem, gdy nakładają na stypendystę obowiązek słuchania wykładów uniwersyteckich. Wykłady w tym języku i ćwiczenia seminaryjne ma on jeśli nie lepsze, to z pewnością nie gorsze aniżeli w Niemczech na uniwersytetach krajowych. Poza wykładami zaś pozostaje mu bardzo mało czasu na ćwiczenia w używaniu mowy zwłaszcza, że siłą swego pochodzenia dążyć będzie do towarzystw słowiańskich czyto w Wiedniu czy Gracu lub Berlinie. Chcąc więc mieć nauczycieli języka niemieckiego, ich odpowiednią liczbę i jakość — musimy przedewszystkiem zwrócić uwagę na pielęgnowanie tych własności moralnych i intelektualnych, które poprzednio wymieniłem. To nam jednak dopiero może zapewnić ich wiedzę, lecz w szkole chodzi jeszcze o pewne dydaktyczne wiadomości nie mówiąc już o pedagogicznych. Ponieważ nauczyciel fachowy odpowiadać musi przy egzaminie dojrzałości za wyniki nauki odbytej w całem gimnazyum niech więc odpowiedzialność ta będzie rzeczywiście cała, niech on nie mogąc objąć sam nauki we wszystkich klasach — kieruje pośrednio nauką tam, gdzie młodszy kolega stawia swe pierwsze kroki, niech do nauki samodzielnej nie będzie przypuszczony, kto takiej szkoły nie przebył. Oszczędzi to jemu samemu wiele zawodów, oszczędzi młodszemu koledze niejednokrotnie próżnych trudów, chwiejności i szukania drogi tam, skąd wyjścia nie znajdzie, choć niezawodnie przysporzy mu trudów. Największą korzyść odniesie z tego młodzież, gdyż taki nauczyciel będzie umiał należycie usunąć trudności, jakie nastręcza obowiązujący Plan nauki języka niemieckiego. Plan musi również uledz gruntownej zmianie. Zmiana ta musi się rozpocząć przedewszystkiem od wytknięcia celu, który dałby się osiągnąć. Jeśli celem nauki języka obcego miałoby być jedynie nabycie pewnej wprawy językowej, nie-

jeden ze środków, zalecanych przez nową metodę i trzymających się jej ślepo, naszych Planów mógłby się wydawać jeśli nie zupełnie, to przynajmniej w części, odpowiednim. To jednak nie jest wyłącznie celem tej nauki, gdyż ma ona przyczyniać się do rozwoju umysłowego wraz z innymi przedmiotami, ma zaznajamiać uczniów z tem, co w dziedzinie życia duchowego naród niemiecki najlepszego stworzył, wreszcie usposobić ich do prowadzenia dalszego budowy na podstawach danych w szkole i doskonalenia się w obcym języku, o ile kogo do tego skłania w późniejszym wieku zamiłowanie lub potrzeba. O doskonałości żadna szkoła w żadnym przedmiocie mówić nie może a to co nasze Plany o niej w języku niemieckim prawią możemy zostawić *ad usum delphini*, mechaniczne naśladownictwo i przyswojenie pamięciowe zalecane przez nie, tego nie osięgną. Zważywszy, jak łatwo ta mechaniczna tresura w krótkim przeciągu czasu ulatnia się, uważamy stawianie tego wysokiego celu za łudzenie drugich a może i siebie. Cel musi być stanowczo niżej wzięty a będzie jeszcze dosyć wysoko wzięty, jeśli jako taki postawimy wraz z Drem E. Czerkawskim pewną biegłość w poprawnem i doraźnem wyrażaniu myśli, za jego pomocą posunięte aż do łatwości w doborze trafnych wyrazów i zwrotów cechujących wykształconego człowieka. Zmierzając do tego celu będziemy większą wagę kłaść na rozumowe władanie językiem, z łatwością rozdzielimy materyał na pojedyńcze stopnie nauki równomiernie i co najważniejsza unikniemy złudzeń i rozczarowań, których nam sporo nastręcza tok dzisiejszej nauki. Ponieważ celem nauki będzie nie sama wprawa językowa lecz także zaznajomienie z kulturą narodu niemieckiego, pozostanie po odrzuceniu tego, co uważam tylko za nadające się w gimnazyum do przygodnego traktowania tj. stylistyki i poetyki, dość czasu na historyę literatury. Przez odrzucenie stylistyki i poetyki pozostaje nam cały rok na umieszczenie części materyału historyi literatury tj. okresu do Goethego wyłącznie w klasie szóstej. Materyał cenny pod względem estetycznym z Wypisów dla klasy VI-tej może być z łatwością rozmieszczony w Wypisach dla klas wyższych. Przez to ulży się uczniom dwóch klas najwyższych, którzy są wprost obarczeni materyałem historycznym, gdyż o opieraniu go na własnej lekturze mowy nie ma przy braku czasu, przysporzy się zaś im tę korzyść, że będą mieli więcej sposobności do ćwiczenia się czy to ustnego czy też pisemnego. Lektura spełni wtedy swe zadanie nastręczając do tego sposobność. Klasa VII-ma ograniczy się tylko na Goethego i Schillera, klasa VIII. obejmie okres od romantyki do czasów najnowszych. Nie tylko jakość lecz i ilość poznanych utworów w całości może przez ten rozkład materyału tylko zyskać. Utwory Goethego i Schillera będą mogły być dokładniej w całości nie w wyjątkach poznane i dadzą uczniom sposobność do uformowania sobie własnego sądu o utworach późniejszej poezyi. W ogóle plan musi się zrzec wszelkiej pretensyi do imponowania ilością lecz licząc się z istniejącymi warunkami zmierzać do osiągnięcia

celu jakością nauki a ta pod względem metody i podręczników pozostawia bardzo wiele do życzenia.

Metoda jaką plan zaleca jest t. zw. reformowaną. Koleje, jakie ona przebywała i przebywa w Niemczech, są lub mogą być znane z dzieł Breymanna Die neusprachliche Reformlitteratur von 1876—1893 i von 1894—1899. Punktem wyjścia tej metody było zdanie, że język składa się z dźwięków nie liter, nie ze słów lecz zdań, że ze spisu słów i reguł nikt nie nauczył się jeszcze mówić. Z tego wynika, że podstawą nauki nie może być słowo pisane lub drukowane lecz słowo żywe, ustne. To jest główna zasada nowej nauki, której wszelkie inne środki dydaktyczne podlegać muszą. Słowo żywe wychodzi od nauczyciela i w początkowych studyach nauki czyni używanie wszelkiej książki zbytecznem. Pierwszym przymiotem nauczyciela musi być należyta wymowa. Ustne ćwiczenia przybierają następnie różną formę. Mogą się one odbywać za pomocą pytań i odpowiedzi. Materyału do rozmówek może dostarczyć albo lektura ćwiczeń albo wypadki z codziennego życia. W pierwszym razie można tego materyału nie tylko za pomocą pytan i odpowiedzi użyć lecz także po wyuczeniu się go na pamięć poddać przemianom osoby, liczby, czasy itp. Inni proponują rozpoczynanie bezpośrednio od spostrzeżenia a więc od obrazu przedmiotu lub czynności samej jak Berlitz, Gouin, Rossman-Schmidt, za przykładem Orbis Pictus Comeniusa. Inni jak Dörr, Victor proponują rozpoczynać od cyfr, gdyż cyfry są międzynarodowe i jako takie nastręczają sposobności do rozmaitych przemian bez względu na fonetykę lub ortografię. Jako przykład przytacza Victor w Die Methodik des neusprachlichen Unterrichtes [1]) następujące postępowanie „Ich gehe zur Tafel (Anschauung in der Handlung) — Dies ist die Tafel (Anschauung im Gegenstand) — die Kreide — der Schwamm. — Ich nehme die Kreide (Anschauung in der Handlung) Ich schreibe auf die Tafel 370 (Anschauung in der Ziffer). — Ich schreibe darunter 145 — Ich mache einen Strich — Ich addire 5 und 0 ist 5“ itd. Podobne ćwiczenia zaleca z liczeniem okien, ławek, uczniów, miesięcy. Tak zaraz od początku samego język obcy staje się językiem wykładowym. W wprowadzaniu tych eksperymentów powinniśmy postępować z należytą ostrożnością. Mogłoby to mieć jeszcze miejsce przy wyobrażeniach konkretnych lecz cóż będzie z wyobrażeniami oderwanymi. Używanie odpowiednich obrazów, map nadaje się bardzo do naszej nauki lecz i z nich trzeba nader oględnie korzystać, by cała nauka nie przerodziła się w czczą zabawkę pytań i odpowiedzi. Zakres pojęć ma się stopniowo rozwijać i torować drogę do poznania obcego narodu. Życie obcego narodu, z którego mają być wzięte, ma odpowiadać życiu odpowiedniego wieku młodzieży, więc na najniższym stopniu życie 10 letniego chłopca w Niemczech. Materyał dany będzie się następnie rozszerzał w współśrodkowych kołach a więc grupami jak dom i szkoła — pole i las — narodowość i religia itp. Na

[1]) Str. 50.

wyższym stopniu można użyć opisów podróży, przygód, opowiadania, które treść swą czerpią z życia codziennego nie zaś z historyi. Należałoby przy tem uważać, by utrzymać ciągłość nauki, i stopniowo rozszerzać zakres pojęć, tworzących sploty — o czem zapomniano u nas zupełnie.

Pamiętać jednak musimy na każdym stopniu nauki o tem, że młodzież ma się uczyć słówek nie dla lektury lecz z lektury i ćwiczeń ustnych. Podobnie ma też postępować gramatyka, która każąc uczniowi dochodzić samemu reguły na podstawie danych przykładów odbywa się w języku obcym. Bez osobnego podręcznika obejść się łatwo możemy zwłaszcza, że nasze nie odpowiadają nawet skromnym wymaganiom. Zupełnie roztropnie postąpiły plany pruskie z r. 1901. zakazując używania podręczników gramatyki francuskiej i angielskiej pisanych w tych językach. Jeśli bowiem naukę gramatyki prowadzi się sposobem indukcyjnym, to musi ona być prowadzona w języku obcym a daje tę korzyść, że obejść się może bez osobnego podręcznika. Po przeprowadzeniu takiej nauki można dopiero kazać dotyczącego prawidła wyuczyć się na pamięć. Z pracą tą ustną iść w parze muszą ćwiczenia pisemne, lecz nigdy nie mogą ich wyprzedzać. Tok ich wskazówki metodyczne w Planach naszych nakreśliły zupełnie dobrze dla klas niższych. Po dyktatach, które mają służyć w celu utrwalenia pewności i szybkości pisania nabytych słów, mają nastąpić reprodukcye. Skok tu o ile mnie doświadczenia tegoroczne moje uczą jest dosyć nagły. Jako droga pośrednia między pisaniem z pamięci a samodzielną reprodukcyą zdaje mi się być pożytecznem uformowanie całości opowiadania zapomocą odpowiedzi na postawione przez nauczyciela pytania. Po krótkich streszczeniach możemy wreszcie dojść do samodzielnego używania wiadomości nabytych. Nie wchodzę dalej w szczegóły, tyle tylko twierdzę, że należy unikać zbyt raptownych przejść, co się daje u nas w dotkliwy sposób uczuć na średnim stopniu nauki. Używanie mowy ojczystej ma stopniowo zwolna ustępować miejsca przeważnemu a następnie wyłącznemu używaniu mowy obcej. Instrukcye bawarskie z r. 1901 idą w tem zadaniu dalej ograniczając ją do bardzo skromnej miary „Beim Unterrichten erscheint in allen Klassen der möglichst häufige Gebrauch der fremden Sprache geboten — mówią one — soweit es sich nicht um erziehliche Zwecke, um tiefere Einwirkung auf Verstand und Gemüt der Schüler handelt“. Usunięcie zupełne przekładów z języka ojczystego na niemiecki okazuje się dokonanem bez należytej rozwagi, gdyż użyte dobrze mogą oddać dobre usługi. Mogą bowiem być użyte jako przejście od retrowersyj do swobodniejszego opowiadania, dostarczając sposobności do samodzielnego używania materyału leksykalnego. O ulepszeniach jakichkolwiek w metodzie nauki języka niemieckiego w klasach najwyższych mowy być nie może, gdyż w naszych Planach żadnej zaleconej nie ma lecz zostawione jest szukanie drogi najlepszej każdemu nauczycielowi. Że dotąd nie ma, ani planów ani wskazówek co do metody w klasach najwyższych świadczy nader wy-

mownie o dbałości czynników powołanych do tego o naukę tego przedmiotu, z drugiej zaś strony jest powodem różnolitości wymagań w poszczególnych zakładach. Jedne zakłady poprzestają na memorowaniu całych lub wykreślonych ustępów, drugie żądają nie tylko gruntownej znajomości historyi literatury lecz także mniejszej lub większej zdolności krytycznej. Ujednostajnienie wymogów i sprowadzenie ich do należnej miary jest niezbędne w interesie samej nauki, gdyż różnolitość ich wpływa niekorzystnie na nauczycieli i uczniów a świadczy bardzo ujemnie o naszem szkolnictwie.

Z metodą związane są podręczniki, gdyż w układzie ich nakreślony jest jej tok. Po tem, co powiedziałem o nich w Muzeum i Praktyce szkolnej, odpowiedź moja może być krótka i węzłowata. Podręczniki nasze wymagają radykalnego opracowania, gdyż przeceniły szybkość rozwoju umysłu ludzkiego tak co do objętości jakoteż co do jakości materyału, starając się obraz pracy szkolnej przedstawić w sposób olśniewający.

Wobec niedostatków, jakie tok nauki języka niemieckiego w naszych szkołach średnich wykazuje, powodzenie jej jest wykluczone, gdyż zarówno nauczyciele jakoteż cel, metoda i podręczniki nie mogą tego zapewnić. Starałem się w głównych zarysach wykazać (nie wdając się w rozbiór szczegółowy), że są środki mogące usunąć złe istniejące, czy jednak zostaną jakie usiłowania podjęte zmierzające do tego celu, zależeć będzie od innych czynników. Zasada aut sint ut sunt aut non sint być może — jest nawet wygodna lecz czy jeszcze długo się utrzyma tutaj, wątpię. *Dr. Witold Barewicz.*

SPRAWY BIEŻĄCE.

ROWNOUPRAWNIENIE SEMINARYÓW.

Od czasu, kiedy w Prusiech, a za przykładem Prus i w innych krajach niemieckich dano równouprawnienie wszystkim zakładom dziewięcioklasowym, tak że abituryenci gimnazyów humanistycznych i realnych i szkół realnych z małemi ograniczeniami dowolnie mogą obierać zawód, pojawiają się żądania stawiane przez różne prowincyonalne stowarzyszenia nauczycieli ludowych, aby abituryentom seminaryów również otworzono bramy zakładów wyższych, przedewszystkiem uniwersytetu i uprawniono ich do składania egzaminów. Rezolucye tego rodzaju powzięto w Bawaryi, Ślązku, Hessyi, Prowincyi Nadreńskiej, w Badenie i Wirtembergii. Temu żądaniu przedewszystkiem sprzeciwiają się nauczyciele z wykształceniem akademickiem, wykazując brak podstawy do równouprawnienia, ponieważ zakres wiedzy wyniesiony przez abituryentów seminaryjnych jest znacznie mniejszy niż u uczniów szkół t. z. wyższych (u nas: średnich). Tak n. p. wynosi liczba godzin nauki języków obcych w gimn. 124, w gimn. real. 96, w szkołach realnych 74, zaś w seminaryach 15; liczba godzin matetemetyki w gimn. 34, w gimn. real. 42, w szk. real. 47, a w semin. 26. — Najboleśniej drasnął jednakże nauczycieli ludowych „Kladderadatsch“ (czasopismo satyryczne w Berlinie) satyryczną notatką, że związek nocnych stróżów w Mecklenburgu postanowił żądać dla wykształcenia zawodowego koniecznie przygotowania uniwersyteckiego. Pomijając jednak złośliwy docinek uwzględnić należy, że wprawdzie w planie naukowym seminaryów znajduje się tylko jeden język obcy (zaś w szkołach realnych dwa, a w gimn. humanist. i real. trzy), że jednak argument wyżej przytoczony nie uwzględnia lat nauki poprzedzającej wstąpienie do seminaryum, i że wskutek tego liczba godzin matematyki i języków obcych wydaje się tak mała. Natomiast prawdą jest, że wskutek silnego zaakcentowania wykształcenia fachowego nie mogą się abituryenci seminaryjni mierzyć pod względem wykształcenia ogólnego z abituryentami innych zakładów. Z opozycyi sfer nauczycieli szkół wyższych przegląda nieżyczliwość względem nauczycieli ludowych. Wyjście zadowalające obie strony znalazł rząd Hessyi, o czem poniżej.

CZĘŚCIOWE DOPUSZCZENIE NAUCZYCIELI LUDOWYCH DO STUDYÓW UNIWERSYTECKICH W HESSYI.

Rząd W. Ks. Hesskiego wydał 29. sierpnia 1903 r. rozporządzenie, dopuszczające nauczycieli ludowych i kandydatów, którzy egzamin seminaryjny zdali z postępem pierwszym, a t. z. egzamin definitoryalny z postępem drugim i odbyli przynajmniej trzechletnią służbę w kraju, do uczęszczania na filozoficzny wydział uniwersytetu w Frankfurcie nad Menem jako „słuchaczy pedagogiki“ (Studierende der Pädagogik). Kandydat może po pięciu półroczach skła-

dać egzamin, uprawniający go do objęcia posady nauczycielskiej w zakładach kształcących na nauczycieli (a więc seminaryach nauczycielskich). Przedmiotami studyów i egzaminu są dla każdego kandydata: filozofia, pedagogika i hygiena, nadto według wyboru dwa przedmioty i to albo z pierwszej grupy: język niemiecki, francuski, historya, geografia; albo z drugiej grupy: matematyka, fizyka, chemia z mineralogią, botanika z zoologią. Egzamin składa się z prac piśmiennych domowych (z filozofii albo pedagogiki i z jednego przedmiotu obranego), z prac klauzurowych (z każdego przedmiotu obranego z wyłączeniem hygieny) i egzaminu ustnego. Na czas studyów otrzymują kandydaci urlop jednakże bez poborów służbowych.

Wobec dążenia nauczycieli ludowych do rozszerzenia wykształcenia jestto bardzo znaczny sukces. (Südwestdeutsche Schulblätter 1903 zeszyt 10).

KURS WAKACYJNY W GRENOBLI W CZERWCU 1903 R.

Jeden z uczestników tegorocznego kursu wakacyjnego w Grenobli Dr. J. Block opowiada swoje wrażenia i informuje w sposób pouczający nauczycieli i kandydatów udających się tamże, celem wydoskonalenia się w języku francuskim, o tem, co mogą podczas pobytu tam skorzystać. Z przedstawienia wynika, że przy lepszem urządzeniu kursów korzyść mogłaby być lepsza.

Kurs zaczął się już 1. lipca, nim dość znaczna część uczestników zdołała przybyć. Codziennie odbywały się w godzinach przedpołudniowych wykłady od 9—11¼, a popołudniu od 4—6½ przeważnie praktyczne ćwiczenia w tłómaczeniu na język francuski. Wykłady były treści literackiej, gramatycznej, pedagogicznej i ogólnej, jednakże wyznaczony plan wykładów zmieniono wcale znacznie. Znaczną część godzin zajął M. de Crozal objaśnieniem „Princesse lointaine“, a potem „Cyrano de Bergerac“ Rostanda. Po krótkim, literackim wstępie objaśniał prelegent wybrane sceny utworów, uwzględniając po części znaczenia słów, przeważnie jednak w sposób estetyczny, zastanawiając się nad charakterami osób i akcyą dramatu. Niestety południowo francuski temperament unosił nieraz prelegenta, tak że objaśnienia były czasem płytkie, rozwlekłe i nie przyczyniały się do zrozumienia utworu. Z innych wykładów referent podnosi odczyty M. Caudrillier'a o powieściach Zoli w związku z historyą drugiego cesarstwa, dalej Morillot'a o Berlioz'ie, francuskim komponiście, którego pomnik w sierpniu w Grenobli odsłonięto; następnie pouczające wykłady panów Colardeau i Besson o fonetyce i semazyologii języka francuskiego. Natomiast zawiodły oczekiwanie wykłady o gramatyce i leksykografii francuskiej (Varenne), o nowoczesnej składni francuskiej (Hauvette), gdyż nie podnosiły się ponad zakres elementarnych wiadomości, których można zaczerpnąć z każdego podręcznika. Nie ciekawe były wykłady Renaudin'a: „Les méthodes d'enseignement du français“, gdyż były obliczone chyba na słuchaczy nie mających żadnego pedagogicznego wykształcenia. Natomiast wykłady o tematach ogólniejszych zajęły

słuchaczy nadzwyczaj. Tak n. p. prof. Hitier wykładał przez dwie godziny o socyalizmie w Niemczech i we Francyi, czarując słuchaczy wspaniałą wymową i pięknem przedstawieniem. Ładny i pouczający był wykład prof. Léger: „La vie dans les eaux des montaignes“, w którym z żywem odczuciem natury przedstawiał życie zwierzęce w potokach górskich. Również wdzięcznych słuchaczy znaleźli inni prelegenci mówiący również na temat ogólniejszy. Tak wykładali: Ferrand o paśmie górskiem Belledonne koło Grenobli, potem o wycieczce do Oisans, Collet o starożytnym teatrze, Reymond o historyi sztuki, o sztuce w Delfinacie, Joubin o Pasteurze.

W popołudniowych godzinach tłómaczono z angielskiego, niemieckiego i włoskiego na język francuski dzieła Th. Fontane: Grete Minde, Heysego: Marienkind, Heidena i Stahla: Der Herr Major auf Urlaub i Manzoni'ego: I promessi sposi. Udział był mniej liczny, ponieważ praca była żmudniejsza niż słuchanie wykładów, a gorąco nadmierne nużyło słuchaczów. Natomiast wielu uczestników, szczególnie ci, którzy do tłómaczenia nie przywiązywali wielkiej wagi, wyrażali życzenia, ażeby urządzono kółka konwersacyjne z szczupłą liczbą uczestników (najwyżej po 10). Nadto brakowało zupełnie ćwiczeń ustnych w konwersacyi o życiu codziennem, ćwiczeń w wykładach, dysputacyach, brakowało wreszcie ćwiczeń piśmiennych dyktatów i wypracowań.

Komitet zajmujący się urządzeniem kursów „Comité le patronage“ urządzał co wtorek w Café Dobon zebrania towarzyskie, jednakże ponieważ lokal był niski, gorąco za wielkie, Francuzów za mało na wszystkich cudzoziemców, a wreszcie dla Niemców piwo złe, przeto zebrania nie osiągnęły celu, tem bardziej, że wreszcie Francuzów brakło zupełnie. Cudzoziemcy podzielili się na grupy według narodowości i wieku, a pomiędzy młodszem pokoleniem kwitł flirt, gdyż w kursie brało udział wiele młodych nauczycielek.

Bardzo zajmujące były wspólne wycieczki w piękną okolicę Grenobli pod szczyt Moucherotte i do Laffrey. Szczególnie powiodła się pierwsza. Komitet nadto urządził zwiedzenie klasztoru Grand Chartreuse, opustoszałego obecnie wskutek wypędzenia mnichów.

Referent miał sposobność dwukrotnie być świadkiem rozdawania nagród z końcem roku szkolnego. Podczas takich uroczystości przemawiał do uczniów albo jeden z nauczycieli, albo kierownik zakładu. Podczas uroczystości zakończenia roku szkolnego w liceum żeńskiem obrał sobie przemawiający profesor za temat modę, zaznaczając, o ile obecna moda odzwierciedla poziom wykształcenia i stanowisko społeczne kobiety, przyczem nie szczędził uznania obecnemu ruchowi feministycznemu. W uroczystości gimnazyalnej odbywającej się z wielką pompą zwrócił się mowca do ..... „biednych leniuchów“, o których w takim dniu nikt nie pamięta. W humorystyczny sposób przedstawił kilka typów z pośród nich (leń z natury, leniuch-elegant, leń zamiłowany w sporcie, leń mający dobre chęci) i przedstawił skutki zaniedbywania nauk. Żywy charakter francuski tłómaczy wybór tematu, spo-

sób przedstawienia goniący za efektem i oklaski publiczności, jakiemi przyjęła przemowę.

Referent kończy sprawozdanie uwagą, że cudzoziemiec ma wprawdzie w Grenobli wiele sposobności słyszenia języka francuskiego aczkolwiek z naleciałościami dyalektu, jednakże do wydatnego ćwiczenia się w używaniu języka bardzo nie wiele. Nadto brakło dla 201 uczestników należytego pomieszczenia wśród familii inteligentnych, mieszkania są małe, brudne, gorąco panuje w tym czasie wielkie, kurz uliczny nieznośny, rozrywek mało, wycieczki zajmują prawie cały dzień, słowem cudzoziemcy jadący na kursa muszą robić dość znaczne poświęcenie i w części rezygnować z wypoczynku i przyjemności wakacyjnych. Jeżeli więc kto chce połączyć utile dulci, to niechaj do Grenobli nie udaje się z nadziejami zbyt wygórowanemi. („Die neueren Sprachen“ 1903 zeszyt 6). *J. I.*

KRONIKA SZKOLNA I PEDAGOGICZNA.

CHORWACKIE CZASOPISMA DLA MŁODZIEŻY. Wzorowem, młodzieży poświęconem pismem, jest miesięcznik, „Smilje“ (Kwiat młodości), który już trzydziesty drugi rok żywota chwalebnego i pełnego zasług rozpoczął. Pisemko zostaje pod redakcyą prof. Tomisława Jokanca, jest bogato obrazkowane, treść ma naukową i rozrywkową, przystosowaną do wieku czytelników swoich. Odbiorców ma liczbę znaczną, skoro przy nizkiej przedpłacie (w Zagrzebiu 1 k, na powiatach 1·20 k. rocznie) doznaje z każdym rokiem ulepszeń technicznych i treść przynosi coraz doskonalszą. Potrzeba pisma takiego na gruncie daje się uczuwać. Tam kierują wydawnictwami takiemi nauczyciele szkół średnich i niższych wspólnemi siłami. U nas sił nie braknie.

Równie wielką liczbą czytelników cieszy się inne pisemko „Mali dobrotvor“ (Młody dobroczyńca), które także rozsiewa światło tylko w świecie młodzieńczym. I ten miesięcznik jest bajecznie tani, bo przedpłata rocznie wynosi zaledwie 60 helerów.

DO EGZAMINU NAUCZYCIELSKIEGO przed komisyą uniwersytecką w Zagrzebiu zgłosiło się w jesiennej tegorocznej kadencyi 6 kandydatów. Wszyscy egzamin zdali. Uderzającem zjawiskiem, że jak w Czechach tak i tutaj zwrot jest od filologii do nauk przyrodniczych, skoro między kandydatami nie było ani jednego filologa klasycznego.

SZKOLNE GALERYE SZTUKI. W I. zeszycie nowego rocznika „České Školy“ czytamy o założeniu szkolnej galeryi sztuki w Kyszperku. Jest to pierwsze w Czechach usiłowanie praktycznego rozwiązania teoryi o artystycznem kształceniu młodzieży i ludu wogóle. Myśl wyszła od starosty powiatowego K. Vojáčka, a w szaty rze-

czywistości ją przyoblec postanowił koncepista namiestnictwa Dr. Jar. Hendrych, znany w świecie literackim czeskim pod godłem Harden. Praskie stowarzyszenia i koła artystyczne (Umělecka beseda, Krasoumna jednota, „Manes“, Jednota umělcu) darowały szkole wydziałowej w Kyszperku 125 reprodukcyj różnych obrazów. Gmina ofiarowała miejsce na galeryę, a miejscowa kasa oszczędności chętnie udzieliła pomocy pieniężnej (290 k.) na urządzenie galeryi, przyrzekając swą pomoc i na przyszłość. Zbiory mają służyć do kształcenia się równie młodym jak i dojrzalszym. Próby te znajdują już naśladowców w innych miastach czeskich.

SZKOLNICTWO CZESKIE NA WYSTAWACH. W życiu duchowem Czechów dwie rzeczy między innemi zwracają na siebie uwagę naszą. Nader czujnie i troskliwie opiekują się nasi pobratymcy szkolnictwem narodowem. Z równem zajęciem obliczają corocznie postęp kultury czeskiej. Czynią to przez liczne wystawy prowincyonalne i światowe. Między tegorocznemi największe były w Kutnej Horze, Horzicach i Pardubicach, trzech miastach w różnych stronach kraju. Na każdej z tych wystaw silnie wystąpiło i szkolnictwo danej okolicy. Artystycznie lub naukowo wykonane prace uczniów szkół niższych i wyższych, rysunki i wyroby z materyałów uczniów szkół zawodowych, nawet „prace“ dzieci z klas najniższych, czasem z podobizną „autora“, dzieła równie uczniów jak nauczycieli obrazują zwiedzającym rozwój szkoły czeskiej. Ten dział zwraca pilne oko krytyków zawodowych na siebie. Powróciwszy do swego stolika, rzucają oni na papier swe uwagi, które przez prasę dochodzą do czytelników „właściwych“. Tym razem niezadowolenie wzbudziły u patryotów głównie okazy przemysłu artystyczno-przemysłowego a to nie przez wykonánie lecz z powodu wybitnego piętna wzorów wiedeńskich, kosmopolitycznych, przez co wzory narodowe schodzą na miejsce podrzędniejsze. Wspaniały natomiast postęp w okazach swych okazało gimnazyum kralowohradeckie i realka pardubicka oraz zakład wychowawczy żeński Pöttinger w Ołomuńcu.

STATYSTYKA NAUCZYCIELI W SZKOŁACH ŚREDNICH CZESKICH. Nakładem głównego towarzystwa czeskich profesorów w Pradze (Ustřední spolek českých professoru v Praze) wyszła statystyka czeskiego nauczycielstwa średniego, zestawiona przez prof. Józefa Durycha.

W roku szkolnym 1903/4 posiada Królestwo Czech 35 gimnazyów i gimnazyów realnych z językiem wykładowym czeskim. W zakładach tych pracuje 35 dyrektorów, 456 profesorów i 107 suplentów; w 22 czeskich szkołach realnych jest 22 dyrektorów, 287 profesorów i 182 suplentów. Uderza w oczy stosunek zastępców nauczycieli i sił stałych w gimnazyach a szkołach realnych. W seminaryach nauczycielskich czeskich jest dyrektorów 8, profesorów 52 stałych i 2 zastępców.

Szkolnictwo średnie zawodowe kwitnie wspaniale, skoro liczy 39 kierowników, 345 nauczycieli rzeczywistych, 10 suplentów, nadto znaczną liczbę asystentów i nauczycieli pomocniczych. Liczbą 39 nie są objęte wcale szkoły zawodowe zimowe gospodarskie, których jest w Czechach 22.

Dodać jeszcze należy, że 22 profesorów szkół średnich zajmuje w Czechach posady inspektorów szkolnych obwodowych.

Czeskie szkolnictwo średnie na Morawach rozwija się więcej w kierunku realnym niż humanistycznym, gdyż obok 18 gimnazyów czystych i realnych istnieje prawie równa liczba, bo 16, szkół realnych. W szkołach pierwszego rodzaju pracuje 18 dyrektorów, 191 profesorów i 67 suplentów, w zakładach zaś kierunku drugiego pełni obowiązki 16 dyrektorów, 128 profesorów i 50 zastępców nauczycieli. Cztery seminarya czeskie posiadają 4 dyrektorów, 19 profesorów stałych i 1 tymczasowego. W szkołach zawodowych pracuje 15 dyrektorów i 96 nauczycieli stałych prócz asystentów i pomocniczych. Nadto istnieje na Morawach 21 szkół zawodowych, pełniących swe zadanie tylko w czasie zimowym.

WYNIK EGZAMINÓW NAUCZYCIELSKICH na wszechnicy praskiej jest bardzo pomyślny i niejako się doprasza, by go podać przed oczy naszym kandydatom. Wszechnica czeska liczy mniej więcej tylu uczniów co obie polskie. Gdy w roku szkolnym ostatnim w Pradze poddało się egzaminowi kandydatów 105, u nas na obu wszechnicach liczba egzaminowanych dosięgła ledwie 50. Zestawienie w roku bieżącym będzie jeszcze jaskrawszą mieć barwę. O ile wiem, w Krakowie w okresie od września do grudnia ostatniego roku egzamin zdało 14 kandydatów, a liczba ogólna wraz z tymi, co są w toku egzaminu niechby była nawet podwójna. W Pradze takich, co zgłosili się do egzaminu w dobie ostatnich 4 miesięcy, było już 104, a w terminie grudniowym odeszło od stołu zielonego już 35 ukwalifikowanych (NB. w Pradze są trzy terminy egzaminacyjne, gdy u nas tylko dwa). To też w Czechach daje się już uczuwać nadmiar sił nauczielskich w szkołach średnich, gdy u nas ta nadliczba zjawi się dopiero najwcześniej po dziesiątce lat. W prasie czeskiej pojawiają się już głosy, nawołujące, aby młodzież zwróciła się do innych krain wiedzy, gdzieindziej, nie w filozofii szukała przyszłości, ba nawet i taki głos rozbrzmiał w łamach „Narodnich Listów“: „pożądaną byłoby rzeczą, aby z przyszłym rokiem szkolnym nie zapisywano wcale na I. rok wydziału filozoficznego“. *Jan Magiera.*

TOWARZYSTWO „DOMU ZDROWIA UCZĄCEJ SIĘ MŁODZIEŻY“ W ZAKOPANEM wydało obecnie sprawozdanie za trzeci rok administracyjny. Od stycznia 1902 r. do 1. lipca 1903 r. mogło korzystać z pomocy Domu tylko 43 osób, z ogółu 73 zgłoszonych. Chorzy gruźliczni składali się z osób ciężko chorych w liczbie 17, pozostali mniej chorzy używali stale ruchu. Nastąpiło zupełne wyzdrowienie u 18·6%, poprawa u 37·2%, stan bez zmiany u 30·3%, po-

gorszenie u 11·6%, śmierć w jednym wypadku. Wogóle wyniki leczenia dodatnie. Osób 22 pochodziło z galicyjskich zakładów naukowych, 19 z Królestwa i Cesarstwa, 2 z zagranicy, w wieku 15—28 lat. Przeciętnie w ciągu roku było w Domu zdrowia 13 chorych. Całkowite utrzymanie wynosiło 15.500 kor., z tego chorzy uiścili 49·4%, pozostała suma ma być spłacona w miarę możności. Podczas pobytu w Domu zdrowia korzystali chorzy ze stałej opieki lekarskiej, w razie potrzeby mieli bezpłatną pomoc lekarską oraz dostawali lekarstwa za darmo (na koszt Domu). Wobec niedostatecznych środków wynajęto tylko trzy domki. Natomiast Zarząd Towarzystwa starał się dopomagać zgłaszającym się w wyszukiwaniu odpowiednich zdrowych a tanich pomieszkań w innych domach, a lekarz Domu zdrowia udzielał tym chorym bezpłatnej porady. Towarzystwo dąży do wynajęcia przynajmniej narazie jednego obszernego a odpowiedniego domu, odsuwając na dalszy plan wybudowanie własnego sanatoryum. Zebrano 12.000 koron, które są jednak ogromnie małą cyfrą wobec potrzebnych na ten cel 300.000 kor. („Ogniwo". 1903. nr. 53. str. 1266).

TOWARZYSTWO „DEUTSCHE MITTELSCHULE" W PRADZE. — Na posiedzeniu dnia 29. kwietnia 1903 r. odczytał Dr. Otton Willmann referat p. t. „Próby zreformowania nauki języków nowoczesnych a nauka filologii klasycznej".

TOWARZYSTWO „MITTELSCHULE FÜR OBEROESTERREICH UND SALZBURG" W LINCU. — Na posiedzeniu dnia 14. marca 1903 r. mówił prof. T. Gissinger o swojej „Podróży po krajach północnych".

TOWARZYSTWO „BUKOWINER MITTELSCHULE" W CZERNIOWCACH. — Na posiedzeniu dnia 25. kwietnia 1903 r. odczytał prof. Leon Tumlirz pracę p. t. „Nieco o wazach i grach Flyaków". Na posiedzeniu dnia 16. maja mówił prof. Dr. R. Segalle „O korzyściach z nauki chemii", a 6. czerwca Dr. Stefan Grudziński „O nauce języka francuskiego w gimnazyach". Obszerne streszczenia tych odczytów podaje „Oesterreichische Mittelschule". 1903. zeszyt 4.

WYSTAWA NOWSZYCH ŚRODKÓW DO NAUKI POGLĄDOWEJ W SZKOŁACH ŚREDNICH I POKREWNYCH IM ZAKŁADACH W WIEDNIU. Podczas trwania tej wystawy, którą zwiedziło z górą 40.000 osób, odbyły się następujące odczyty: prof. Dr. Neverzil „O niektórych środkach do nauki poglądowej religii katolickiej", K. Zeiss „Objaśnianie i przedstawienie obrazów świetlnych z historyi naturalnej zapomocą epidiaskopu", prof. Fr. Blanck „Ilion historyczne a Ilion Homera", prof. K. Hoch „O urządzeniu sali wykładowej chemicznej", prof. J. Kail „O kilku chemicznych doświadczeniach szkolnych i używanych do nich przyrządach", prof. E. Scholz „Przedstawienie i objaśnienie wystawionych preparatów roślinno-fizyologicznych", prof. L. Volderauer „O używaniu modeli ręcznych w nauce geometryi", prof. Dr. L. Kellner „Lekcya fonetyczna",

prof. Dr. A. Stein „O Forum Romanum z czasów cesarstwa“, prof. Dr. F. Perschinka „Pompei“ (cykl obrazów świetlnych), prof. Dr. G. Schilling „O indukcyi, połączonej z doświadczeniami“, prof. K. Wagner „Słów kilka o barwach“, prof. Dr. K. Rosenberg „O elektrolizie i akumulatorach“, prof. Dr. A. Höfler „Przedstawienie kilku aparatów do nauki mechaniki i nauki o ruchu fal“, tenże „Przedstawienie aparatów do nauki psychologii eksperymentalnej“, prof. Fr. Brandstädter „O aparatach do nauki chemii, wystawionych przez szkołę realną III. okręgu m. Wiednia“, prof. Dr. J. Müller „Wstęp do nauki o Alpach, jako przykład użycia skioptykonu“, prof. Dr. L. Schmalle „Obrazy z dziejów i życia naszego cesarza“. Poza tem było wiele referatów treści specyalnej. („Oesterreichische Mittelschule“ 1903. zeszyt 2/3. str. 374—375).

STAN SZKÓŁ WYŻSZYCH W AUSTRYI W ROKU 1903. Na uniwersytetach wraz z fakultetami teologicznymi w Ołomuńcu i Insbrucku było w zimowem półroczu 1903 r. zapisanych 20.275 słuchaczy i słuchaczek, w szkołach politechnicznych 6.862, w akademiach weterynaryjnych około 300, w akademii konsularnej 33, w akademiach górniczych w Leoben i Przybramie 398, w 20 dyecezyalnych seminaryach teologicznych 1365, w akademiach sztuk pięknych w Wiedniu, Krakowie i Pradze, oraz w styryjskiej akademii rysunków w Gracu i konserwatoryach muzycznych we Wiedniu i Pradze 1769. Środków naukowych dostarczały wszystkie biblioteki uniwersyteckie i politechniczne, 6 bibliotek naukowych (w Gorycyi, Celowcu, Lublanie, Ołomuńcu, Lincu i Salcburgu) oraz dwa muzea państwowe w Akwilei i Spalacie. Liczba uczniów szkół średnich wynosiła z początkiem r. szk. 1903 — 115.691; z czego 75.768 uczęszczało do gimnazyów, a 39.913 do szkół realnych. — Gimnazya i realne gimnazya wykazywały następującą frekwencyę: w Austryi dolnej 10.027 uczniów, w Austryi górnej 1.922, w Salcburgu 471, w Styryi 1.781, w Karyntyi 950, w Krainie 1.728, w Pobrzeżu 2.244, w Tyrolu 3.299, w Czechach: z niemieckim językiem wykładowym 5.909, z czeskim 9.472, na Morawach: z niemieckim jęz. wykł. 3.400, z czeskim 5.208, na Śląsku 1.892, w Galicyi 21.960, na Bukowinie 3.148 i w Dalmacyi 1.495. — Szkoły realne: w Austryi dolnej 7.039, w Austryi górnej 565, w Salcburgu 294, w Styryi 1.116, w Karyntyi 331, w Krainie 634, w Pobrzeżu 1.727, w Tyrolu 723, w Czechach z niemieckim jęz. wykł. 4.386, z czeskim 9.025, na Morawach z niemieckim jęz. wykł. 4.186, z czeskim 3.792, na Śląsku 1.645, w Galicyi 3.423, na Bukowinie 591 i w Dalmacyi 446. Do szkół średnich żeńskich, posiadających prawo publiczności uczęszczało 4.762 uczennic. Najsilniejszą frekwencyą cieszyły się licea w Tryeście i w Pradze. Liczba uczniów i uczennic seminaryów nauczycielskich wynosiła 10.441, z czego mężczyzn 7.269, kobiet 3.072. Największą frekwencyę wykazały seminarya żeńskie w: Gorycyi (301), w Przemyślu (248), czeskie w Pradze (240), w Krakowie (239)

i we Lwowie (229). Do dwudziestu rządowych szkół przemysłowych uczęszczało 11.999 uczniów. Do 21 wyższych szkół handlowych uczęszczało 6.307 uczniów, a do 22 dwuklasowych szkół handlowych 2.990 uczniów. Akademia terezyańska liczyła 250 uczniów i 45 słuchaczy prawa. (Zeitschrift für die oesterreichischen Gymnasien. 1903. zeszyt 7. str. 642—646). *Dr. Stanisław Zdziarski.*

„OBERLEHRERTAG". Corocznie zgromadzają się w Niemczech jak wiadomo filologowie i pedagodzy w jednem z miast poprzednio oznaczonem, aby odbywać posiedzenia, na których prelegenci występują z wynikami swej pracy w dziedzinie różnych umiejętności. Jednakże oddawna odczuwano brak zjednoczenia, któreby obejmowało całe państwo niemieckie i miało zadanie bronienia i popierania spraw nauczycielstwa całego, podobnie jak n. p. nasze Towarzystwo, a w niemieckich krajach koronnych austryackich stowarzyszenie „Mittelschule". Dlatego wszystkie stowarzyszenia prowincyonalne nauczycieli szkół średnich i wyższych, których jest w Niemczech 34, i które obejmują około 16.000 członków postanowiły tego roku wysłać do Halli, gdzie się odbywało dnia 6. października zgromadzenie filologów i pedagogów, swoich przedstawicieli, aby się naradzić nad stworzeniem nowego związku. Na posiedzeniu na które zebrało się 190 reprezentantów, którego obrady były poufne, przedstawił przewodniczący, prof. Bloch, że nauczycielstwo całego państwa już niejednokrotnie podejmowało wspólną akcyę (n. p. przy zebraniu podarku dla prof. Schrödera, który poświęcał się dla interesów całego nauczycielstwa. Zob. Muzeum r. 1901, że akcya wspólna ułatwi się przez założenie związku ogólnego, że wszystkie stany łączą się w wielkie zjednoczenia dla obrony swoich spraw, że więc wskutek tego partykularyzm nie powinien rozdrabniać sił stanu nauczycielskiego. Stan ten ma tyle celów wspólnych, że stworzenie związku ogólnego stało się społeczną koniecznością. Praca stowarzyszeń prowincyonalnych będzie podstawą dla pracy związku. W obradach zastanawiano się nad nazwą związku. Proponowaną nazwę „Oberlehrerverein", odrzucili nauczyciele Niemiec południowych, ponieważ tytuł nauczyciela starszego otrzymują nauczyciele szkół ludowych i wydziałowych. Szczególnie bawarskie stowarzyszenie nauczycieli gimnazyalnych zastrzegło się przeciw tej nazwie i przyrzekło przystąpienie do wspólnej akcyi tylko warunkowo. Aby wszystkich zadowolić, zgodzono się na nazwę ciężko brzmiącą: „Verband der Vereine akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands". Osobnemu komitetowi polecono wypracowanie statutu, który zostanie przedłożony najbliższemu zgromadzeniu mającemu się odbyć podczas świąt Wielkanocnych 1904 r. w Darmstadt. Nadto ustanowiono, że każde stowarzyszenie wysyła jednego przedstawiciela na 300 członków. (Südwestdeutsche Schulblätter 1903 zeszyt 10).

J. I.

ROZMAITOŚCI.

MIANOWANIA I PRZENIESIENIA.

— P. Minister w. i o. posunął profesora c. k. II. gimnazyum we Lwowie, Michała Bogusza, do siódmej rangi służbowej.

— P. Minister w. i o. zamianował prowizorycznego nauczyciela gimnazyum w Nowym Sączu, Augusta Lambora, rzeczywistym nauczycielem w tymże zakładzie, a suplenta gimnazyum w Stryju, Wincentego Podlachę, rzeczywistym nauczycielem w szkole realnej w Śniatynie.

— P. Minister w. i o. powołał Antoniego Medarda Kaweckiego, c. k. okręgowego inspektora dla okręgu szkolnego krakowskiego miejskiego, do służby w c. k. Radzie szkolnej krajowej i poruczył czasowo nadzór nad szkołami okręgu krakowskiego miejskiego Julianowi Dobrzańskiemu c. k. okręgowemu inspektorowi szkolnemu w Rzeszowie; nadzór nad szkołami w mieście Rzeszowie Janowi Krawczykowi, dyrektorowi c. k. męskiego seminaryum nauczycielskiego w Rzeszowie; nadzór zaś nad szkołami ludowemi w okręgu rzeszowskim ks. Walentemu Mazankowi c. k. inspektorowi szkolnemu okręgowemu w Łańcucie.

— Pan Minister w. i o. zamianował: ks. Dra Adama Gerstmana nauczycielem religii rz. kat. w c. k. gimnazyum Franciszka Józefa we Lwowie; ks. Władysława Kotuskiego nauczycielem religii rz. kat. w c. k. gimnazyum w Stryju; Tadeusza Chrząszcza, asystenta c. k. państwowej szkoły przemysłowej w Krakowie prowizorycznym nauczycielem w tym zakładzie.

— C. k. Rada szkolna kraj. zamianowała zastępcami nauczycieli: Jana Demiańczuka w c. k. V. gimnazyum we Lwowie; Stanisława Zabielskiego w c. k. II. szkole realnej we Lwowie; Bronisława Rylskiego w c. k. gimnazyum w Sanoku; Jana Kociubę w c. k. gimnazyum Franciszka Józefa w Tarnopolu; Józefa Machowskiego w c. k. gimnazyum w Rzeszowie; Józefa Dobrosz-Dąbrowskiego i Marka Piekarskiego w c. k. I. szkole realnej we Lwowie.

— C. k. Rada szkolna kraj. przeniosła zastępców nauczycieli: Bolesława Kielskiego z c. k. I. szkoły realnej we Lwowie do c. k. I. szkoły realnej w Krakowie; Łukasza Storczykowskiego z c. k. szkoły realnej w Śniatynie do szkoły realnej w Tarnopolu.

APROBATY.

— C. k. Rada szkolna kraj. postanowiła zaliczyć książkę p. t. „Winkentyj Zakrzewskyj. Wseświtna Istoryja dla wyższych klas szkił serednych. Tom III. Nowowiczna Istoryja, z polskoho wydania pereložyw Ołeksander Barwińskyj. We Lwowie 1904. Nakładem funduszu krajowego“, w poczet książek dozwolonych przy nauce w szkołach średnich z wykładowym językiem ruskim. Cena egzemplarza oprawionego 2 kor. 60 h.

— C. k. Rada szkolna kraj. postanowiła zaliczyć książkę p. t. „Dr. Fr. Tomaszewski i A. M. Kawecki. Fizyka i krótki rys kosmografii. Podręcznik dla wyższych klas szkół średnich. Wydanie 3. W Krakowie 1904 Nakładem autorów“, w poczet książek, dozwolonych do użytku w szkołach średnich.

— C. k. Rada szkolna kraj. postanowiła zaliczyć mapę podręczną p. t. „Stanisław Majerski. Europa środkowo-wschodnia. We Lwowie. Nakładem Towarzy-

stwa wydawniczego“ w poczet środków pomocniczych dozwolonych przy nauce geografii w szkołach średnich. Cena egzemplarza 1 K 80 h.

— C. k. Rada szkolna kraj. uchwaliła polecić podręcznik p. t. „M. Kopko• Samouczek. Podręcznik metodyczny do nauki śpiewu z nut tudzież początków muzyki. Przemyśl 1903. Cena 50 h.“ jako środek pomocniczy przy udzielaniu nauki śpiewu w szkołach średnich.

— C. k. Rada szkolna kraj. uchwaliła zwrócić uwagę gron nauczycielskich szkół średnich i pokrewnych zakładów na dzieło Dra Feliksa Konecznego p. t• „Dzieje Polski za Piastów, Kraków 1902. Nakładem Krakowskiego Towarzystwa Oświaty ludowej“. Cena 3 K, celem zakupna do bibliotek szkolnych.

— C. k. Rada szkolna kraj. uchwaliła zwrócić uwagę gron nauczycielskich szkół średnich na dzieło Antoniego Chołoniewskiego p. t. „Tadeusz Kościuszko“. Lwów 1902. Cena 1 K“, celem zakupna do bibliotek szkolnych.

— C. k. Rada szkolna kraj. postanowiła zaliczyć książkę p. t. „J. Soleski. Nauka fizyki. Podręcznik dla niższych klas gimnazyów i szkół realnych. Wydanie 4. We Lwowie 1904. Nakładem Towarzystwa pedagogicznego“ — w poczet książek, dozwolonych do użytku w szkołach średnich. Cena egzemplarza 2 K 20 h.

— C. k. Rada szkolna kraj. postanowiła polecić książkę p. t. „Kajetan Kosiński. Zasadnicze pojęcia o architekturze, rzeźbie i malarstwie. Wydanie 2. Dwie tablice z 150 rysunkami. Kraków. Nakładem księgarni S. A. Krzyżanowskiego 1903. Cena 1 K 20 h“, jako środek pomocniczy przy nauce rysunków w szkołach średnich i pokrewnych zakładach.

POLSKIE MUZEUM SZKOLNE.

Doniesienia.

1. Polskie Muzeum szkolne otrzymało w miesiącu lutym 1904 następujące dary:

Od Szanownej księgarni H. Altenberga we Lwowie 18 dzieł w 22 tomach.

Od Szanownej księgarni A. Juszyńskiego w Przemyślu 19 dzieł w 19 tomach.

Od Szanownej księgarni A. Müllera syna w Stryju 3 dzieła w 24 tomach.

Od Szanownej księgarni F. Westa w Brodach 25 dzieł w 30 tomach.

Od Szanownej Redakcyi „Promienia“ komplet Promienia (tomów 5).

Od Szanownej Redakcyi „Teki“ 2 dzieła o 2 tomach.

Od Szanownego Towarzystwa filologicznego we Lwowie komplet czasopisma „Eos“ w 9 tomach.

Od Dr. L. Germana 8 dzieł w 8 tomach.

Od Dr. Fr. Majchrowicza 3 dzieła w 3 tomach.

Od prof. St. Zaremby z Kołomyi 2 dzieła w 2 tomach.

Od prof. K. Stanisławskiego we Lwowie komplet „Gazety nauczycielskiej“ i 2 dzieła; razem 7 tomów.

Od Radcy A. Barwińskiego 5 dzieł w 8 tomach.

Od prof. J. Zamorskiego z Tarnopola 1 dzieło w 1 tomie.

Od Rady szkolnej krajowej 2 tablice anatomiczne.

Od prof. J. Mazurka ze Lwowa model hypsografu.

Od dyr. St. Rzepińskiego z Nowego Sącza 2 dzieła w 2 tomach.

2. Profesor Julian Mazurek z I. szkoły realnej we Lwowie skonstruował plastyczny model do ćwiczeń w czytaniu fizykalnej mapy, zwany hypsografem. Model ten kolorowany podobnie jak mapy fizykalne uczy, jak stosunki plastyczne na powierzchni lub na naśladującej ją płaskorzeźbie oznacza się dokładnie na płaszczyźnie mapy. I tak budowa i znaczenie wartości w hypsometryi, konfiguracya terenu, rozwój lądu i wód, tudzież około 50 elementarnych pojęć z tego zakresu model uwidocznia łatwo i przystępnie, zwłaszcza przy pomocy dodanej mapki, która przedstawia te same pojęcia na płaszczyźnie. Model tani i trwały może oddać usługi lepsze niż używane u nas powszechnie obrazy do przedstawienia elementarnych pojęć geograficznych, może też zastąpić drogie modele plastyczne, sprowadzane z Berlina. Byłoby tylko rzeczą pożądaną, aby model był wykonany w rozmiarach znacznie większych.

Polskie Muzeum szkolne zwraca uwagę nauczycieli geografii na ten wyborny środek poglądowy a zakłady nasze zamawiając środki naukowe zwrócą się niewątpliwie do autora tego modelu.

3. Wyrób dyapozytywów w c. k. gimnazyum Franciszka Józefa w Drohobyczu.

W ostatnich latach zaczęto się w szkołach bardzo chętnie posługiwać projekcyą, która okazała się znakomitym środkiem uzmysłowienia nauki. Urosło też stąd zapotrzebowanie odpowiednich przeźroczy skioptycznych. Obrazki te sprowadzały nasze zakłady przeważnie z fabryk niemieckich. Wprawdzie co do jakości nie przedstawiały one po większej części nic do życzenia, ale stosunkowo dość drogie (u Lechnera w Wiedniu kosztuje sztuka 1·20 K a u Krüssa w Hamburgu 1·80 K) a powtóre, co ważniejsze, fabryki te nie uwzględniają naszych ojczystych rzeczy w zupełności; nie dostanie u nich ani widoków miejscowości polskich, ani obrazów z naszych dziejów i literatury, ani dzieł sztuki naszej, zastosowanie zatem projekcyi do tych właśnie działów nauki było niepodobieństwem. W obec tego w r. 1901 zachęceni przez ówczesnego dyrektora p. Dr. Majchrowicza postanowili prof. K. Eliasz i Siczyński próbować, czy nie uda się im wyrabiać samym dyapozytywów. Po wielu próbach, po pokonaniu pewnych trudności technicznych zaczęli wyrabiać dyapozytywy, które zagranicznym nie ustępowały, a nadto powymyślali i porobili sami specyalne do roboty przyrządy, które w praktyce okazały się dogodniejszymi niż ad hoc fabrycznie robione a w katalogach ogłaszane aparaty.

Wówczas przedstawili swe wyroby c. k. Radzie szkolnej krajowej, która zaaprobowała ich usiłowania i poleciła wyroby do nabywania zakładom galicyjskim, okólnikiem z dnia 21. stycznia 1902 l. 800, a równocześnie przedstawiła sprawę c. k. Ministerstwu Oświaty, które dla zachęty do dalszej pracy oraz na pokrycie kosztów, poniesionych przez nich podczas prób, przyznało im jednorazową renumeracyę.

Równocześnie przedstawili swe roboty Zarządowi głównemu Powszechnych wykładów uniwersyteckich we Lwowie, na czele którego stojący profesorowie wszechnicy pp. Twardowski i Zakrzewski uznali je za dobre i odtąd uniwersytet lwowski stale zaopatruje się u nich w dyapozytywy, których ilość liczy się już na tysiące.

Stosunek ten z uniwersytetem, ma wielkie znaczenie dla przedsiębiorstwa, bo przez to wzrastają niezmiernie zapasy negatywów, odnoszące się częstokroć

do rzeczy bardzo cennych, to też skromny początkowo spis gotowych negatywów, obejmujący 193 sztuk, wzrósł obecnie do tysiąca, a obejmuje on następujące działy:

1. Geografia ziem dawnej Polski, znajdują się tu widoki miast, budynków, okolic, zabytków sztuki, zamków i warowni z Galicyi, Królestwa kongresowego, Poznańskiego, Litwy, Żmudzi, Rusi i Śląska.

2. Portrety i ryciny współczesne odnoszące się do epoki wojen szwedzkich w Polsce, robione według wzorów z Archiwum miejskiego we Lwowie.

3. Obrazy do literatury polskiej, odnoszące się do dzieł: Mickiewicza, Kraszewskiego i Sienkiewicza.

4. Obrazy sławnych malarzy polskich.

5. Obrazy do geografii powszechnej, astronomii, metereologii, geologii, historyi naturalnej.

6. Obrazy budynków, dzieł sztuki, rekonstrukcyi sławnych budowli w starożytnej Grecyi i Italii.

7. Portrety i posągi sławnych ludzi.

Spis szczegółowy wydrukowanym będzie w tegorocznem sprawozdaniu dyrekcyi c. k. gimnazyum w Drohobyczu.

W roku ubiegłym posłali swe wyroby na wystawę środków naukowych we Wiedniu, czego wynikiem były zamówienia, jakie szkoły średnie wiedeńskie poczyniły u nich.

Tak więc sprawa rozpoczęta przed kilku laty wobec troskliwej opieki i poparcia ze strony przełożonych władz rozwija się nader pomyślnie.

FUNDACYA IM. A. MICKIEWICZA.

W drugiej połowie lutego złożył: ks. katecheta Adryan Dobrzański od grona gimnazyum buczackiego 17 k. W marcu złożyli: prof. Jan Dziurzyński od grona gimnazyum III. w Krakowie za marzec 5 k. 48 h.; prof. Bolesław Grotowski od grona gimnazyum rzeszowskiego 7 k. 88 h.; prof. W. Sikora od grona gimnazyum II. w Tarnowie za 1. kwartał 9 k. 60 h.; ks. J. Eiselt od grona szkoły realnej w Stanisławowie za luty i marzec 12 k. 05 h.; radca Maryan Łomnicki od grona gimnazyum IV. we Lwowie 10 k. 30 h.; grono gimnazyum Franciszka Józefa we Lwowie 4 k. 60 h.; prof. Stanisław Leonhard za luty i marzec od grona gimnazyum w Nowym Sączu 17 k.; grono profesorów II. szkoły realnej w Krakowie za październik, listopad, grudzień z. i za styczeń i luty b. r. 15 k. 90 h.; prof. Jan Guzdek od grona gimnazyum wadowickiego za I. kw. 16 k.; prof. Celestyn Lachowski od grona gimnazyum VI. we Lwowie 12 k.; prof. B. Grotowski od rzeszowskiego „Koła“ nauczycieli szkół wyższych w myśl uchwały zgrom. 17 k. 90 h.; prof. Michał Bogusz od grona gimnazyum niemieckiego we Lwowie 3 k. 60 h.; prof. A. Ziemski od grona gimnazyum bocheńskiego za marzec 5 k. 60 h.

Stan fundacyi wynosi z dniem dzisiejszym 24.239 k. 74 h.

We Lwowie dnia 10. marca 1904.

W imieniu Wydziału: *Józef Czernecki*

ulica Augusta Bielowskiego l. 1.

O d e z w a.

Wydział Koła krakowskiego zaprasza najserdeczniej Szanownych P. T. Kolegów na XX. Walne Zgromadzenie Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych, które się odbędzie w Krakowie w dniach 22. i 23. maja b. r. w czasie Zielonych Świąt.

Celem ułatwienia współudziału Członkom zamiejscowym zawiązał się, jak zwyczajnie, komitet gospodarczy, który uprasza o nadsyłanie uwiadomień (dzień przybycia i pociąg) pod adresem prof. Stanisława Jaworskiego, ul. Batorego l. 1. do dnia 14. maja.

W Krakowie, dnia 9. kwietnia 1904 r.

Dr. A. Karbowiak
prezes.

Dr. W. Wasung
sekretarz.

Uwaga. Opłatę za kartę uczestnictwa w kwocie 8 K upraszamy przesyłać na ręce prof. St. Jaworskiego (ul. Batorego l. 1).

Porządek dzienny
dwudziestego Walnego Zgromadzenia
Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych,
w Krakowie dnia 22. i 23. maja 1904. r.

A. Posiedzenia plenarne.

I. Zagajenie Zgromadzenia.

II. Sprawozdanie z czynności Towarzystwa za czas od 1. czerwca 1903. do 21. maja 1904. r. Referent prof. Aleksander Frączkiewicz.

III. Sprawozdanie ze stanu funduszów Towarzystwa i fundacyi im. Ad. Mickiewicza. Referent prof. Józef Czernecki.

IV. Sprawozdanie ze stanu administracyi wydawnictw Towarzystwa. Referent prof. Henryk Kopia.

V. Wybór komisyi kontrolującej.

VI. Wnioski w sprawie utrakwizmu.

A) Wniosek Wydziału i Koła krakowskiego:

Walne Zgromadzenie uważa zaprowadzenie utrakwizmu w szkołach średnich za szkodliwe. Referent prof. Dr. Antoni Kurpiel.

B) Wniosek Wydziału:

Walne Zgromadzenie wyraża zapatrywanie, że należy w gimnazyach polskich i ruskich wprowadzić oba języki krajowe jako obowiązkowe. Referent prof. Celestyn Lachowski.

VII. Wnioski Wydziału w sprawie moralnego wychowania młodzieży. Referent Dr. Eugeniusz Piasecki.

1. Jedną z głównych przeszkód na drodze wychowania moralnego młodzieży jest brak współdziałania społeczeństwa ze szkołą, spowodowany nieświadomością ogółu w sprawach wy-

chowawczych. Walne Zgromadzenie uznaje więc za konieczne urabianie opinii publicznej drogą

a) dzieł popularnych

b) pism ulotnych

c) wykładów dla rodziców i uczniów, „wieczorów rodzicielskich“ i t. p.

2. Obecny ustrój szkół naszych za mało uwzględnia pewne czynniki, mające pierwszorzędne znaczenie dla wychowania moralnego. Dlatego Walne Zgromadzenie

a) przypomina potrzebę reformy i rozszerzenia wychowania fizycznego młodzieży w myśl wniosków XVIII. Waln. Zgrom.;

b) oświadcza się za wprowadzeniem pracy ręcznej w polu i warsztacie w program nadobowiązkowych zajęć młodzieży szkół średnich;

c) uznaje za pożyteczne łączenie się uczniów starszych w organizacye samokształcenia, sportowe, śpiewacze i t. p.

2. Walne Zgromadzenie, uważając nadzór lekarski nad szkołą za jeden z najdzielniejszych środków podniesienia poziomu nietylko fizycznego zdrowia, lecz i moralnego prowadzenia się młodzieży — ponawia żądanie XVII. Waln. Zgrom. w sprawie ustanowienia lekarzy szkolnych przy szkołach średnich.

4. Ponieważ obowiązujące ustawy i przepisy za mało uwzględniają potrzebę walki z zepsuciem moralnem, zagrażającem młodzieży:

Walne Zgromadzenie ponawia uchwałę z r. 1900 (XVI. W. Zgr.), która domaga się zaostrzenia przepisów administracyjnych, mających na celu ochronę młodzieży przed zepsuciem.

VIII. Wnioski Wydziału w sprawie zastępców nauczycieli. Referent prof. Celestyn Lachowski.

1. Walne Zgromadzenie wyraża przekonanie, że wielka liczba nieegzaminowanych zastępców nauczycieli utrudnia bardzo szkole średniej osiągnięcie celów, wytkniętych jej pod względem nauki i wychowania.

2. Walne Zgromadzenie uznaje potrzebę, by władze szkolne, nie szczędząc swego moralnego i materyalnego poparcia, starały się jak najrychlej zaradzić temu stanowi rzeczy:

a) zwalniając ze służby w najbliższym czasie wszystkich zastępców naucz., nie mających ukończonych odpowiednich studyów. Okazującym jednak szczególną chęć do zawodu i gorliwość

w służbie należy w odpowiedni sposób ułatwić ukończenie studyów i przygotowanie się do egzaminu kwalifikacyjnego;

b) ułatwiając zastępcom naucz. długie lata już służącym, a odznaczającym się wydatną pracą w szkole, którzy z powodu zbiegu nieprzyjaznych okoliczności nie złożyli dotychczas egzaminu, przygotowanie się do niego przez ulgi w służbie i ułatwienia w samych egzaminach Nabyta w szkole wprawa przemawia przedewszystkiem za zwolnieniem ich od wypracowania domowego pedagogiczno-dydaktycznego;

c) mianując w przyszłości zastępcami naucz. tylko kandydatów zawodu nauczycielskiego z zupełną kwalifikacyą, a wyjątkowo tylko będących w toku egzaminu. Bezwarunkowo nie należy kandydatów zawodu naucz. odrywać od studyów przez nadawanie im posad, zwłaszcza w zakładach prowincyonalnych.

3. Walne Zgromadzenie wyraża przekonanie, że władze szkolne obowiązane są zabezpieczyć przyszłość zastępcom nauczycieli, z których pracy ilościowo w równej mierze korzystały jak z pracy rzeczywistych nauczycieli. Dlatego wzywa Wydział Tow., by poczynił odpowiednie kroki, aby:

a) cały czas służby po złożeniu egz. kwalifikacyjnego liczył się przy przyznawaniu dodatków pięcioletnich;

b) z chwilą zdania egzaminu kwalif. lata służby przed egzaminem liczyły się z urzędu do służby, a zastępca naucz. nabywał praw do emerytury;

c) do długoletnich nieegzaminowanych zastępców naucz. którzy przynajmniej 15 lat z pożytkiem pracują dla szkoły, nie stósowano rozp. m. w. i o. z 26. maja 1868., a przytem wyznaczono im wyjątkowo stałą roczną płacę.

Koreferent dyr. Franciszek Tomaszewski będzie mówił: O zabezpieczeniu bytu długoletnim nieegzaminowanym suplentom.

IX. Podanie do wiadomości Walnego Zgromadzenia wniosków sekcyi.

X. Sprawozdanie komisyi kontrolującej.

XI. Wybór Wydziału Towarzystwa, a mianowicie:

a) przewodniczącego,

b) zastępcy przewodniczącego,

c) czternastu członków.

XII. Wnioski członków.

B. Posiedzenia sekcyjne.

I. Sekcya dla języków starożytnych i nowożytnych:

a) „Iloczas w obu językach starożytnych w nauce a w szkole“. Referent prof. Jan Sędzimir.

b) „Stylistyka łacińska i polska w szkole (w zastosowaniu)“. Referent prof. Jan Sędzimir.

II. Sekcya historyczna-geograficzna:

„Pogadanka o modelach do nauki geografii, skonstruowanych przez referenta (z demonstracyami)“. Referent prof. Julian Mazurek.

III. Sekcya pedagogiczna (o godz. 6. popoł.):

„Szkolna ustawa karna i jej skutki w szkole“. Referent prof. Jan Sędzimir.

W sobotę d. 21. maja o godz. 9. wieczór powitanie uczestników w sali hotelu „pod Różą“.

W niedzielę d. 22. maja o godz. 9. rano nabożeństwo w akademickim kościele św. Anny; o godz. 10. rano pierwsze posiedzenie plenarne; o godz. 4. popoł. posiedzenia sekcyjne. O godz. 8. wieczór wspólna uczta w sali, oznaczonej na karcie uczestnictwa.

W poniedziałek d. 23. maja o godz. 9. rano drugie posiedzenie plenarne.

Posiedzenia plenarne będą się odbywały w auli uniwersytetu, posiedzenia sekcyjne w salach wykładowych.

We Lwowie d. 25. kwietnia 1904. r.

Wydział Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych.

Dr. A. Kalina
przewodniczący.

A. Frączkiewicz
sekretarz.

†

Piotr Chmielowski.

(*19. lutego 1848, † 22. kwietnia 1904).

Jak grom z jasnego nieba spadła na nas wiadomość o zgonie jednego z największych i najczcigodniejszych ludzi, jakich współczesna Polska wydała. Chluba nauki polskiej, wzór obywatela, człowiek, którego całe życie aż do ostatniego niemal tchu było poświęcone jedynie i wyłącznie sprawie ojczyzny — zajmował Chmielowski tak wyjątkowe miejsce w naszem społeczeństwie i był tak wybitnym czynnikiem rozwoju naszej kultury w ostatnich dziesiątkach lat, że nie podobna się kusić nawet o dorywcze scharakteryzowanie jego niepospolitych zasług. Odkładamy to zatem do osobnego artykułu, poprzestając na razie na dodaniu swego hołdu pamięci Zmarłego do ogólnego smutku, w którym ta bolesna wiadomość pogrążyła całą Polskę.

Na wiadomość o śmierci ś. p. Piotra Chmielowskiego uchwalił Wydział naszego Towarzystwa:

1. wystosować adres kondolencyjny do Rodziny;
2. przeznaczyć 50 K na fundusz tablicy pamiątkowej ś. p. Zmarłego w jednym z kościołów lwowskich;
3. przeznaczyć, zamiast wieńca na trumnę, 50 K na fundacyę im. A. Mickiewicza.

„Dom zdrowia uczącej się młodzieży“ w Zakopanem.

Nie potrzebujemy przypominać, czem jest gruźlica, jak straszne i z każdym rokiem większe czyni u nas postępy, jak coraz szersze obejmuje kręgi, jak prawie bez ratunku giną jej ofiary. Każdy z nauczycieli w każdej szkole średniej zna przynajmniej kilka takich ofiar o zapadłych policzkach, świecących oczach, przerywających ciszę wykładu szkolnego jakimś głuchym grobowym kaszlem, zmęczonych każdym ruchem żywszym, z wypiekami na twarzy po kilku zdaniach odpowiedzi. To skazańcy, nad którymi już zawisł wyrok śmierci przedwczesnej, w cudnej wiośnie życia!

Cóż się u nas robi, by im wrócić zdrowie, by usunąć z przed ich oczu straszne widmo śmierci?

Przechodząc obok, uczuwamy w sercu trochę żalu, litości, ale gdy ich miniemy, zapominamy o wszystkiem, aby zastanowić się głębiej lub może tylko i przypomnieć dopiero w chwili, gdy uroczyście odprowadzamy ich na miejsce wiecznego spoczynku. Czy to trochę współczucia i oddanie ostatniej posługi da nam spokój wewnętrzny, da nam zadowolenie żeśmy spełnili wszystko, co do nas należy? Czyż naszym obowiązkiem jest tylko nauczanie zdrowych, czyż nie równe, jeżeli nie większe, znaczenie powinni mieć dla nas i owi nieszczęśliwi, na których czole już wyciśnięty stygmat śmierci? Czyż możemy nakoniec powiedzieć, żeśmy spełnili swój patryotyczny obowiązek, dając patent kilkudziesięciu młodzieńcom, jeżeli zapomnieliśmy choćby o jednym tylko, który z powodu rozwijającej się choroby zmuszony został zakład opuścić, aby gdzieś w ubogiej, ciemnej, wilgotnej izdebce oczekiwać końca? Z tego ostatniego zarzutu, jeżeli go ktoś nam uczyni, nic nas nie rozgrzeszy! Narody bogate, wolne, mogą nie dbać o jednostki, my dbać o nie powinniśmy i musimy, u nas każda jednostka ma znaczenie, działalnością bowiem jednostek dźwigają się z upadku społeczeństwa, nie mające własnego politycznego istnienia. Każda jednostka może swem życiem zaważyć na szali, działalnością swą może pchnąć społeczeństwo na drogę, wiodącą do odrodzenia.

Cośmy dotychczas w tym kierunku zrobili? Niestety, nic. Może były szlachetne usiłowania, ale akcyi zbiorowej nie wytworzyliśmy, a bez niej o pomyślnym rezultacie niema mowy. W ostatnich dopiero czasach, dzięki Bogu, początek został zrobiony. Od lat trzech istnieje w Zakopanem „Dom zdrowia“, utrzymywany przez „Pomoc Bratnią“ uczącej się młodzieży polskiej, przeznaczony wyłącznie dla naszej chorej młodzieży. Trzecie z rzędu sprawozdanie Towarzystwa świadczy chlubnie o pracy jego i rezultatach tej pracy, tamowanych jedynie, jak zresztą u nas zawsze i wszędzie, brakiem funduszów. W zeszłym roku administracyjnym leczyło się w „Domu zdrowia“ 27 uczniów, w tym roku 43. Sprawozdanie lekarskie stwierdza, że w zeszłym roku polepszenie i zupełna zdolność do pracy lub przynajmniej poprawa stanu zdrowia zaszła u 17, w roku bieżącym u 24. Jeżeli zwrócimy uwagę, jaką chorobą jest gruźlica, to musimy przyznać, że rezultaty są świetne. Zwrócić społeczeństwu przeszło połowę ofiar już skazanych na zagładę to przecież zasługa i to wielka, dla naszego społeczeństwa. Lecz inne cyfry sprawozdania nie są niestety, pocieszające. Szereg zgłaszających się chorych nie mógł być przyjęty z powodu braku funduszów. Utrzymanie jednego kuracyusza w tak drogiej miejscowości jak Zakopane kosztuje miesięcznie 170 koron, Towarzystwo pobiera zaś, o ile chorzy mogą płacić całą taksę, 100 koron. Rezultatem tego jest zachwianie się Towarzystwa, bo długi dosięgły już sumy 7.400 K. Czyż mamy pozwolić upaść instytucyi, której utrzymanie jest obowiązkiem całego społeczeństwa? Czyż nie potrafimy się zdobyć na ofiarność dla tak wzniosłej i pożytecznej akcyi?

Jak nie traci nadziei Zarząd, tak nie tracimy i my. Społeczeństwo nasze jest ofiarne, grosza nie poskąpi, trzeba je tylko poinformować o celach Towarzystwa i to zadanie chcielibyśmy spełnić temi kilku słowami. Nie chodzi tu o wielkie naraz sumy, wystarczą korony i grosze, byle stale i licznie płynęły. Dla tego potrzeba zaznajomić z działalnością „Domu zdrowia“ wszystkich, wszystkich poruszyć. Najłatwiej spełnić mogą to zadanie grona nauczycielskie, do których się zwracamy, i sama młodzież, dla której dobra „Dom zdrowia“ do życia powołano. Każde Koło naszego Towarzystwa powinno przystąpić do „Domu zdrowia“ w charakterze członka wspierającego z opłatą 20 K. rocznie; każde grono nauczycielskie powinno utworzyć w swem łonie

„Komitet szkolny“ dla zbierania funduszów na cele „Domu zdrowia“ i dla zorganizowania pomocy dla uczniów swego zakładu, dotkniętych chorobą piersiową, w celu umożliwienia im, jeśli biedni, leczenia się w „Domie zdrowia“; każdy nauczyciel powinien pouczyć młodzież o istnieniu tej instytucyi i zachęcić do składek na jej cele; każdy dyrektor powinien przy wpisach mieć osobną puszkę na dobrowolne składki dla niej — a z pewnością każda szkoła średnia złoży co roku kilkaset koron i istnienie i rozwój „Domu zdrowia“ będą zapewnione! Przed każdemi świętami i wakacyami należy młodzieży przypomnieć tę sprawę, by miała ją na sercu i propagowała w kole rodziny i znajomych potrzebę wspierania szlachetnego celu tej instytucyi, a z pewnością po świętach i wakacyach popłyną datki obfite, a może znajdą się wśród rodziców uczniów i tacy, którzy potworzą komitety obywatelskie w celu zbierania funduszów na cele stowarzyszenia a przedewszystkiem wybudowania własnego budynku dla „Domu zdrowia“, gdyż dotychczas mieści się on w ubikacyach wynajętych. Gdy się zainteresuje sprawą społeczeństwo całe, możemy być pewni, że byt instytucyi będzie utrwalony.

Ufamy, że grona nauczycielskie przyjmą chętnie na siebie ten obywatelski obowiązek, że żaden dyrektor nie usunie się od prowadzenia jeszcze jednego rachunku, że w każdem gronie znajdą się nauczyciele, którzy zechcą działać w komitecie, zbierać składki wśród kolegów i uczniów. Jesteśmy pewni, że nie będzie ani jednej szkoły, której nauczyciele powiedzieliby: „U nas niema chorych, którychby należało wysłać do Zakopanego, a więc jesteśmy wolni od zbierania składek“! Na nas przedewszystkiem ciąży obowiązek utrzymania „Domu zdrowia“; nie pozwólmyż więc mu upaść, by nie podniesiono znowu, a tym razem słusznie zarzutu, że szkoła oddziela się od życia i nie spełnia należycie swego zadania. Tylko razem, tylko wszyscy, tylko bez wyjątków, a z groszowych składek stanie rychło gmach sanatoryum, świadczący, że rozumiemy nasze obowiązki względem młodzieży i Ojczyzny, że staramy się, by młodzież nam powierzona opuszczała mury szkolne nie tylko z patentem dojrzałości — lecz i ze zdrowiem ciała!

Okruchy historyczno-pedagogiczne.

III.

Z działalności Stanisława Staszica jako członka Dyrekcyi edukacyi narodowej.

Stanisław Staszic, radca stanu, wszedł na mocy dekretu króla saskiego z dnia 17. grudnia 1811. roku do składu Dyrekcyi edukacyi narodowej Księstwa warszawskiego jako jej członek czynny, aby i na polu wychowania i szkół rozwinąć skrzętną pracę. Pozostało z ostatnich lat Księstwa warszawskiego kilka mów szkolnych i rozpraw pedagogicznych Staszica, które świadczą nie tylko o skrzętnej pracy lecz zarazem o wybitnych zdolnościach i ogromnem doświadczeniu tego zasłużonego męża. Przemawiał „do uczniów po ukończonym egzaminie w szkole departamentowej księży Pijarów w Warszawie dnia 23. lipca roku 1814“, dalej „do uczniów w konwikcie księży Pijarów w Warszawie dnia 30. kwietnia r. 1814“ i wygłosił „Przemowę na egzaminie szkoły departamentowej warszawskiej“. Z rozpraw pedagogicznych, napisanych w ostatnich latach Księstwa, ogłosił drukiem „Krótki zbiór główniejszych zasad wychowania publicznego w Polsce, Francyi, w Austryi, w Prusiech, w Rosyi i w Księstwie warszawskiem w r. 1814“ i „Myśli czyli główniejsze zasady do ułożenia ustanowy czyli instytucyi akademicznej w Księstwie warszawskiem“ [1]). Na osobną bliższą uwagę zasługują „Myśli“.

Zarząd oświaty Księstwa warszawskiego szedł we wszystkich szczegółowych działaniach swoich drogą, wskazaną przez Komisyę edukacyi narodowej.

Izba edukacyjna, powołana do życia razem z Księstwem warszawskiem, uporządkowała w ciągu pięcioletniego urzędowania swego sprawy wychowania i szkół o tyle, że Dyrekcya edukacyi narodowej, która po rozwiązaniu Izby objęła zarząd oświaty Księstwa, mogła pomyśleć o uporządkowaniu całości za pomocą osobnej ustawy, jak to niegdyś uczyniła była Komisya edukacyi narodowej. Dyrekcya postanowiła mianowicie „urządzić ogólne

[1]) Wszystkie przemówienia i rozprawy wydrukowano w wydaniu zbiorowem dzieł Stanisława Staszica w tomie IV. w Warszawie r. 1816.

zgromadzenie nauczycielskie w kraju czyli tak zwaną hierarchię akademicką, chcąc przez to osobom, poświęcającym się nader ważnej usłudze publicznej, wskazać wszystkie stopnie ich zawodu, wytknąć stosunki i porównanie ich z innymi urzędnikami publicznymi [1]).

Zajął się tą sprawą członek Dyrekcyi Stanisław Staszic. „Postępując w tej mierze z przyzwoitą ostrożnością", napisał szkic projektu p. t. „Myśli czyli główniejsze zasady do ułożenia ustanowy czyli instytucyi akademicznej w Księstwie warszawskiem".

Szkic ów ogłosił Staszic razem z innemi swemi pismami w Warszawie w r. 1816. z opuszczeniem dwóch ostatnich tytułów czyli artykułów a mianowicie tytułu o „obradach różnych zgromadzeń akademickich, wyborach i nominacyach na rozmaite urzędy" oraz tytułu „o zwierzchniej władzy sądowej" [2]).

Nieznając widocznie tego wydania a słusznie rozumując, że „wydobycie z niepamięci pracy takiego znakomitego człowieka jest przysługą dla historyków szkolnictwa polskiego", Dr. Szeliga, już tyle zasłużony na polu dziejów wychowania i szkół, ogłosił ostatnimi czasy „Myśli" Staszica [3]). To nowe wydanie, chociaż nie uwzględnia wydania z r. 1816, ma swoją doniosłość, bo podaje „Myśli" Staszica w pierwotnej redakcyi i z dodaniem dwóch ostatnich artykułów, których w wydaniu z r. 1816. niema. Zresztą pomiędzy pierwotną redakcyą „Myśli" a ich wydaniem z r. 1816. zachodzą wcale znaczne różnice w stylizacyi i intytulacyi.

„Myśli" Staszica są ważnym dokumentem do dziejów edukacyi Księstwa warszawskiego. Roztrząsano je na kilku posiedzeniach Dyrekcyi edukacyi narodowej i Towarzystwa do ksiąg elementarnych. Przy tej sposobności pisali osobne referaty biskup Prażmowski, Wawrzyniec Surowiecki, Linde, Szwejkowski i Kamieński.

Z „Myśli" Staszica i wspomnianych wyżej referatów powstał nowy, z rzędu drugi projekt urządzenia hierarchii akademicznej. Szczegółowa nad nim dyskusya wytworzyła projekt trzeci, zredagowany przez Józefa Lipińskiego a przyjęty na ogólnem posiedzeniu Dyrekcyi dn. 26. kwietnia 1815. roku jako zasadniczy.

---

[1]) Zob. Rys historyczny działań Dyrekcyi edukacyi narodowej w Archiwum tom I. str. 163.

[2]) W wydawnictwie zbiorowem dzieł Staszica w Warszawie 1816. roku od str. 161—169.

[3]) W Bibliotece Warszawskiej (1903), tom I. str. 173 i dalsze.

Postępując śladami Komisyi edukacyi narodowej Dyrekcya rozesłała projekt trzeci po wydrukowaniu do szkół, aby zasięgnąć o nim opinii praktycznych pedagogów. Do projektu dołączyła odpowiednią odezwę, zredagowaną przez Surowieckiego.

W odpowiedzi zamiast spodziewanych uwag otrzymała Dyrekcya tylko listy dziękczynne zaledwie z kilku szkół. Na tem urywa się akcya, bo wypadki z r. 1815. pozbawiły projekt realnych podstaw, sprowadziwszy nowy porządek rzeczy.

Projekt nie wszedł w życie, pozostał jednak jako cenny i ciekawy dokument skrzętnej pracy organizacyjnej na polu edukacyi za ciężkich czasów Księstwa warszawskiego. Same szczegóły projektu są bardzo ciekawe. Złożyły się na całość jego wpływy Komisyi edukacyi narodowej i najnowsze wzory francuskie i wreszcie twórczy duch mężów, kierujących nawą edukacyjną Księstwa. Projekt zamierzał zjednoczyć całe ciało edukacyjne hierarchicznie. Do pierwszej klasy hierarchii zaliczył naczelne i miejscowe władze oświecenia a więc Dyrekcyę edukacyi narodowej i dozory szkolne. Klasa druga obejmowała uczących t. j. nauczycieli wszystkich zakładów naukowych w Księstwie, trzecia klasa składała się z „wyuczonych“ t. j. tych, którzy, otrzymawszy jakikolwiek stopień akademicki, oczekiwali posad. Do czwartej wreszcie klasy mieli należeć uczący się w szkołach Księstwa.

Niezależnie od tego podziału określał projekt prawa członków hierarchii akademickiej. W tym celu zamierzała Dyrekcya zorganizować w obrębie hierarchii rodzaj naczelnej władzy pod mianem senatu, złożonej z sześciu członków, wybieranych przez księcia z pośród podwójnej liczby kandydatów, proponowanych przez Dyrekcyę edukacyi. Przynajmniej połowa członków miała się wybierać z pośród nauczycieli. Senat ten miał mieć swoich przedstawicieli w ciele prawodawczem Księstwa a mianowicie dwóch w izbie wyższej czyli senacie a czterech w zgromadzeniu narodowem.

Antoni Karbowiak.

Lekcya szkolna i jej części.

(Dokończenie).

Drugą część lekcyi stanowi t. zw. nowa lekcya. To jest chwila, w której uczniowie przyjmują, a nauczyciel daje. Głos ma teraz nauczyciel. Przygotowawszy dla nowej wiedzy grunt przez powtórzenie i wzbudziwszy oczekiwanie przez podanie celu, nauczyciel posuwa się dalej w nauce. W przeważnej liczbie wypadków formą nauki będzie wykład, przy induktywnem postępowaniu wykład musi być przerywany pytaniami, ale tak, żeby wiedza wychodziła od nauczyciela. Po większej części młodzi nauczyciele okazują pewien wstręt do wykładu, a jednak od wymagania wykładu nie podobna odstąpić. Umysły młodzieży mają jeszcze pewną naturalną bezpośredniość, tak że więcej działa na nie żywe słowo, niż pismo. Zwłaszcza wykład z kredą w ręku uczy stokroć więcej, niż książka. Każde zagadnienie naukowe, poparte pismem, rysunkiem lub szkicem na tablicy, ryje się silnie w umyśle. To, co dwoma zmysłami do umysłu wchodzi, a więc uszami i oczami, wywołuje silniejszy w nim obraz, niż to, co tylko jeden zmysł doprowadza. Niektóre przedmioty, jak początkowa nauka każdego języka, uświadomienie gramatyczne w ojczystym języku, geografia, matematyka, nauka przyrody bez pisania i szkicowania stają się martwe i suche. Przy nauce faktów i sytuacyi, a więc historyi, te środki poglądowe musi zastąpić żywość i obrazowość przedstawienia. Przepisów pięknego opowiadania nie podobna wyliczyć, ale to pewna, że nauczyciel, który umie pięknie opowiadać, zawsze może liczyć na uwagę uczniów. Przytem warto pamiętać o jednym względzie, że do wytworzenia w umyśle dokładnego obrazu przyczyniają się przeważnie szczegóły. Wykład, który daje główne rysy, a nie maluje szczegółów, nie pociąga i nie uplastycznia wewnętrznego obrazu.

Wykład powinien być przeważnie w związku. Że podczas wykładu jeden lub drugi uczeń daje do poznania, że zna rzecz wykładaną, to nie upoważnia wcale nauczyciela do przerwania wykładu i oddania głosu uczniowi. Wykładając powinien nauczyciel utrzymywać w uczniach prezencyą pojedynczych części, aby uczeń mógł w każdem miejscu zrobić przegląd szeregu, który już wszedł do umysłu, i wiedział, o ile ten szereg będzie musiał jeszcze przedłużyć. Takie wzmacnianie tworzącego się szeregu

uspokaja i dodaje ochoczości do postępowania za wykładem. Sienkiewicz uplastycznił tę czynność w jednem ze swoich pism bardzo pięknie w następujący sposób. Przyrównał nasze myślenie do układania stosu monet na stole. Układane w stożek monety zrazu stoją mocno, ale jeżeli się stosu nie poprawia i nie prostuje, to przy dokładaniu monet stos zaczyna się chwiać, a wreszcie się przewraca. Podobnie musi nauczyciel szereg myśli łączących się z sobą poprawiać, aby uczeń się nie zniechęcił do dalszego postępowania za wykładem i nie popadł w apatyczne słuchanie. Krótkie streszczenie wykładu przez nauczyciela, albo ewentualne powtórzenie go w głównych zarysach ze strony uczniów, kończy wykład. Lekcya kończy się dokładnem sformułowaniem zadanego pensum, albo odczytaniem go z książki. Ponieważ od dobrego odczytania zależy dobre zrozumienie, a in dubio nauczyciel lepiej będzie czytał niż uczeń, lepiej że pensum przeczyta nauczyciel, niż uczeń.

Między część pierwszą a drugą lekcyi wsuwa się jeszcze trzecia. Gdyby nauczyciel uczył tylko pojedynczemi metodycznemi jednostkami, a nigdy nie starał się o połączenie tych jednostek, toby one bladły coraz więcej w kręgu świadomości umysłowej i jedna po drugiej staczałyby się pod jej próg, czyli szłyby w zapomnienie. Utrzymuje się zaś prezencyę treści umysłowej przez częste odnawianie, czyli powtarzanie. Jak nauczanie należy do nauczyciela, tak też i powtarzanie jest jego obowiązkiem. Nauczyciel nie ma prawa wymagać od ucznia znajomości większej części wiedzy, jeżeli nad utrwaleniem tej wiedzy nie pracował. Uczyć pojedynczemi jednostkami, a po czterech tygodniach wymagać, aby uczeń znał w czterech tygodniach przerobiony materyał, jest bezwątpienia bardzo wygodnie.... ale to nauka uniwersytecka, a nie szkolna. Przyznać trzeba, że w naszych szkołach bardzo często się tak postępuje. Stąd wyraz p a r t y e tak często obija się o mury szkolne, wyraz, który jest postrachem uczniów i rodziców. Skoro nauczyciel zapowie, że odbędzie się powtarzanie partyami, w mig wypróżniają się ławy szkolne, jakby epidemia zapanowała w mieście. Powtarzanie partyami przestaje być postrachem, skoro nauczyciel utrzymuje prezencyę całokształtu podawanej wiedzy przez powtarzanie na każdej lekcyi. Generalne powtórzenie, jeżeli w ogólności jest potrzebne, nie powinno więcej trudności sprawiać uczniom, niż przygotowanie na

zwyczajną lekcyą. Najlepiej powtarzać, ale powtarzania nie zadawać. Jak takie powtarzanie wygląda? Pierwsza lekcya: nauczyciel wykłada uczniom jednostkę metodyczną A. — Druga lekcya: uczniowie powtarzają A, nauczyciel wykłada B. — Trzecia lekcya: nauczyciel powtarza, ewent. zgłębia, ćwiczy i wprawia B, powtarza A i wykłada C. — Czwarta lekcya: uczniowie reprodukują C, nauczyciel powtarza z uczniami A+B i wykłada D.— Piąta lekcya: uczniowie reprodukują i zgłębiają D, powtarzają A+B+C, nauczyciel wykłada E i t. d.

Ale możnaby temu postępowaniu zarzucić, że zabiera zbyt wiele czasu. Skąd wziąść czas na takie powtarzanie, a zwłaszcza w późniejszych lekcyach? Jakżeż n. p. przy dwudziestej lekcyi reprodukować treść dziewiętnastu poprzedzających? Przychodzi tu uczącemu w pomoc kilka okoliczności. Im częściej jednostkę metodyczną się powtarza, tem łatwiej i szybciej się to odbywa. A więc materyał, do którego powtórzenia potrzeba zrazu pięciu minut, w następnej lekcyi powtarza się w czterech, potem w trzech. W końcu reprodukuje się tylko główny szkic, niejako dyspozycyę, do której szczegóły uczeń sam sobie uzupełnia. Skoro zaś nauczyciel jest pewny wiedzy uczniów, opuszcza zwolna pierwsze jednostki i zaczyna utrzymywać prezencyę wiedzy od późniejszych. Ale przez to pierwsza wiedza nie jest wydana na pastwę zapomnienia, bo utrzymuje ją t. zw. repetitio immanens. W bardzo wielu przedmiotach wiedza tak ściśle z sobą jest powiązana, że przyswajanie wiedzy wyższych stopni jest zarazem powtórzeniem wiedzy poprzedniej. Taki zwarty szereg stanowi nauka matematyki i języków. Zagadnienie matematyczne, którego się młodzież uczy w klasie VIII., potrzebuje tak dobrze znajomości tabliczki mnożenia, jak nauka rachunków w klasie I., a więc nauka matematyki utrzymuje na wszystkich stopniach prezencyę wiedzy matematycznej. Tak samo jest w nauce języków. Nauka historyi literatury jest zarazem powtórzeniem czytania, pisania, ortografii i elementarnej gramatyki.

W gorszem położeniu co do powtarzania są przedmioty, w których wiedza nie stanowi tak ścisłego szeregu, żeby w jednej wiedzy tkwiło zarazem powtórzenie poprzedniej. Do takich przedmiotów należy nauka przyrody, geografii i historyi. Jest to przeważnie nauka o rzeczach, czyli t. zw. realia. Wiedza w tych przedmiotach, zwłaszcza w zakresie szkolnym, jest w częściach

swoich więcej odosobniona, przypadkowa. Uczeń, uczący się mineralogii, nie znajduje w nauce mineralogii żadnej podpory do pamiętania szczegółów z zoologii, albo, ucząc się w nauce historyi panowania Sasów w Polsce, nie odświeża sobie w pamięci szczegółu, że po Zygmuncie Auguście nastąpiło bezkrólewie, bo ostatecznie Zygmunt August mógł po sobie zostawić męskiego potomka, albo geografia Szwecyi nie przypomina mu geografii Niemiec. To jest zarazem wskazówką, że umyślne i konsekwentne powtarzanie, o którem mówiłem, w tych przedmiotach jest konieczniejsze, niż w innych. Ktokolwiek składa egzamin z historyi, musi ją osobno ad hoc powtarzać. Dopiero w bardzo głębokiej i obszernej wiedzy w przedmiocie realnym znajduje się poniekąd podporę do reprodukowania szczegółów. Ale z tej obserwacyi wynika jeszcze coś innego. Ponieważ luźne wyobrażenia, pozbawione działania repetitionis immanentis, łatwo giną z pamięci, nauka w przedmiotach realnych powinna dawać raczej zrozumienie świata, jego przeszłości i geograficznego ustroju, aniżeli zatapiać się w szczegóły. Jeżeli gdzie, to właśnie w przedmiotach realnych tak łatwo o przeciążenie młodzieży nauką.

Część trzecia lekcyi, obejmująca utrzymanie prezencyi wiedzy zdobytej przez dotychczasową naukę, łączy się z częścią pierwszą i stanowi przygotowanie na drugą. A więc porządek lekcyi układa się według tego w następujący sposób: podanie celu lekcyi, albo tylko części reprodukcyjnej, reprodukowanie, zgłębianie i wprawianie ostatniej jednostki metodycznej, powtórzenie dotychczasowego materyału, ewentualne podanie celu nowej lekcyi, wykład nowej lekcyi, krótkie streszczenie wykładu, przeczytanie zadanego pensum z książki, jasne sformułowanie pensum.

Jak z jednej strony każda lekcya będzie miała w zasadzie jednostajny przebieg, ponieważ on jest umotywowany psychologiczną drogą poznawania, tak z drugiej strony wypada unikać szablonu, bo szablon pociąga za sobą nudę, a ona jest zabiciem wszelkiej nauki. Lekcya każda ma tę rozmaitość, że w pierwszej części uczniowie więcej są czynni, w drugiej bierni, że w pierwszej dają, w drugiej przyjmują wiedzę. Te dwie części mogą być co do rozciągłości mniej więcej równe.

Nie zupełnie praktyczną rzeczą jest w lekcyi upierać się przy czemś. Jeżeli n. p. nauczyciel w pierwszej części lekcyi wpra-

wia konjugacyą, a uczniowie w konjugowaniu robią błędy, to często się zdarza, że uniesiony zapałem przedłuża tę część, każąc konjugować coraz inne słowa, aby wyrobić większą wprawę w konjugacyi. Nie trudno w takim razie zrobić spostrzeżenie, że uczniowie z każdem nowem słowem konjugują gorzej. Jest to skutek zniechęcenia i znużenia, które mają także swoje prawo. Nauczyciel postąpi najlepiej, jeżeli przerwie dalsze wprawianie konjugacyi, rezerwując je sobie na następną lekcyę, a przejdzie do drugiej części lekcyi.

Bardzo prostym sposobem wprowadzenia rozmaitości do nauki jest wymiana między nauką pamięciową a książkową. Nauka pamięciowa powinna z natury rzeczy, ponieważ wymaga większego skupienia i natężenia, wyprzedzać książkową. Tak więc w nauce języków starożytnych pierwsza część lekcyi może być poświęcona ustnemu wprawianiu, druga czytaniu, przy lekturze autora pierwszą część można poświęcić omawianiu treści bez książki, drugą właściwemu czytaniu.

Im mniejszą jest wartość treści, którą się uczniowie zajmują, tem krócej trzeba nią zaprzątać umysły. I tak treść ustępów, służących do wprawiania zjawisk językowych w t. zw. ćwiczeniach, jest zwykle tak mało zajmującą, że nie można wymagać od uczniów, aby się nią przez dłuższy czas z interesem zajmowali. Zdania więc z ćwiczeń trzeba czytać szybkiem tempem.

Dr. A. Danysz.

Nauka języka niemieckiego

w klasach wyższych naszych szkół średnich.

Gdy młody nauczyciel przechodząc do nauki języka niemieckiego w klasach wyższych szuka wskazówek, któreby mu zadanie ułatwiły, to ze zdumieniem spostrzeże, że u nas dotychczas ich niema. Instynktownie zwraca się naturalnie do instrukcyi wydanej przez c. k. Radę szkolną krajową w przekonaniu, że władza wprowadzając jakiś przedmiot w plan nauki szkolnej, określiła nie tylko cel nauki, lecz zaznaczyła także drogę, która ma

prowadzić do zamierzonego celu. Cel nauki języka niemieckiego jest rzeczywiście w instrukcyi wytknięty, a mianowicie: „Należyta wprawa w wyrażaniu swych myśli w słowie i piśmie w zakresie szkolnego wykształcenia“, dalej „poznanie najcelniejszych płodów piśmiennictwa niemieckiego i pogląd na dzieje jego“. Jednakże jaka droga do osiągnięcia tego celu prowadzi, o tem z instrukcyi nie wiele się dowiadujemy, gdyż znajdujemy tam dla nauki w klasach niższych tylko metodyczne wskazówki, które są owocem dotychczasowych prób, usiłowań i teoryj na polu nauki języków obcych i reprezentują umiarkowany kierunek reformatorów mniej więcej z przed 15 lat. Jeżeli nauczyciel kieruje się rzeczywiście temi trafnemi wskazówkami i umie połączyć należycie ścisłość wymagań z wyrozumiałością na trudności, jakie sprawia młodocianemu umysłowi naginanie się do obcych form, to z końcem czwartego roku nauki szkolnej osiągnie wcale piękne rezultaty i spełni część zadania pierwszego, mianowicie wyrobi w uczniach wcale znaczną wprawę we władaniu obcym językiem. W naszych smutnych stosunkach szkolnych, gdzie z powodu znacznej liczby klas równorzędnych w klasach niższych tego języka uczą przeważnie nauczyciele młodzi, mało wytrawni, a często sami nieposiadający należytej wprawy językowej, gdzie dalej nauczyciele ci zmieniają się ustawicznie, gdzie wreszcie przepełnienie klas w wysokim stopniu utrudnia pracę, osiągnięcie tej wprawy u uczniów jest wypadkiem niestety rzadkim. Wina atoli nie leży ani w planie, ani w zakresie nauki, ani w liczbie godzin, ani też we wskazówkach metodycznych, lecz wyłącznie w wymienionych powyżej okolicznościach. Jeżeli jednak przyjmiemy nawet najkorzystniejszy wypadek, tj. że nauka klas niższych osiągnęła zamierzony cel, to w klasach wyższych sposób postępowania widocznie zostawiony jest własnemu zmysłowi pedagogicznemu nauczyciela, gdyż instrukcya żadnemi wskazówkami go nie krępuje. Dlaczego? Czy może środki prowadzące do osiągnięcia celu nauki w klasach wyższych są proste, a droga doń jedyna tylko? Jeżeli przypatrzymy się, jaką drogę obierają nauczyciele uczący w wyższych klasach, to znajdziemy tak bogatą mozaikę tak zwanych metod, że odrazu poznamy, iż każdy doszedł do swej maniery lub metody tylko drogą doświadczenia własnego, i trzyma się jej albo przez cały ciąg swej czynności nauczycielskiej, albo przynajmniej tak długo, aż nie wpadnie na

inną drogę. Najczęściej maniera zastępuje metodę. Przyznać jednak trzeba, że rzeczywiście metodyka w zakresie nauki języków obcych na wyższym stopniu jest nierozwiniętą i wskutek tego instrukcya zostawia swobodę szukania drogi najprostszej i najkrótszej.

W obec tego szukamy porady zagranicą w przypuszczeniu, że tam bogata literatura pedagogiczna, opierająca się na dłuższem i bogatszem doświadczeniu udzieli nam odpowiedzi. Nauka języków obcych znajduje się u postronnych narodów oddawna w planie naukowym, i dla niej istnieją instrukcye. Jednakże zastosowanie ich do naszych stosunków, do naszego celu i liczby godzin u nas wyznaczonych na tę naukę, napotyka na bardzo znaczne, często niepokonalne trudności. Zadanie to staje się tem trudniejsze, że wskazówki ograniczają się również do klas niższych, a dla wyższych klas poprzestają na ogólnikach. Powodem jest również brak ustalonej normy, a po części chęć pozostawienia nauczycielowi swobody, bez której nawet przy najlepszych wskazówkach, idących jednakże w określeniu drobiazgów za daleko, nigdy należytego skutku osiągnąć nie podobna. Cel nauki obcych języków jest zakreślony bardzo skromnie, gdyż zazwyczaj chodzi o osiągnięcie pewnej wcale skromnej wprawy w języku potocznym i literackim, tak że tłómaczenie na język obcy i z obcego na ojczysty odgrywa wcale ważną rolę w nauce szkolnej. Jeżeli my żądamy osiągnięcia należytej wprawy, aczkolwiek tylko w zakresie szkolnym, to zagraniczna nauka języków obcych nie może być dla nas wzorem do naśladowania.

Dlatego więc łatwo pojąć, że w braku jakiejś normy każdy nauczyciel eksperymentuje. Szkoda tylko, że przy tem szukaniu dróg brak porozumienia, brak dzielenia się osiągniętymi wynikami, a często brak należytej pedagogicznej podstawy i psychologicznego uzasadnienia w metodycznem postępowaniu. Dlatego ośmielam się w niniejszym artykule przedstawić, nie jak postępować należy, lecz jak ja sam, na podstawie obserwacyi, doświadczenia i teoretycznej dedukcyi postępuję przy nauce języka niemieckiego w klasach najwyższych. Uczeń przechodzący do wyższych klas powinien posiadać wcale znaczną wprawę we władaniu językiem niemieckim w zakresie szkolnym, tj. nie tylko mieć dokładną i pewną znajomość form gramatycznych ciągle używanych, następnie nie tylko pewność w zastosowaniu ich, ale i znaczny

zasób leksykalny, a więc także łatwość wysłowienia w ramach dotychczasowej nauki i materyału szkolnego. Żądaćby należało, żeby nauczyciel języka niemieckiego miał możność wcale swobodnej konwersacyi z uczniem w zakresie materyału szkolnego i żeby nauka nie utykała wskutek ciągłego zwalczania zasadniczych błędów języka. Dopóki jednakże nie można doprowadzić do takiego stanu, powinno być w średnich klasach zadaniem nauczyciela pod względem językowym utrwalenie i ustalenie poprawności gramatycznej i systematyczne dążenie do poprawności stylistycznej. Dopiero wtenczas będzie można myśleć na seryo o osiągnięciu drugiego celu, o zaznajomieniu ucznia z najwybitniejszemi dziełami piśmiennictwa niemieckiego, o ile je ze względu na cel i zadanie wychowania w szkole traktować można, i można dać pogląd na dzieje tego piśmiennictwa. Tylko wtenczas, gdy uczniowie wyrażają się swobodnie i gdy nauczyciel może się ograniczyć do stylistycznych poprawek językowych, może nauka zająć się lekturą arcydzieł literatury i tylko wtenczas można mieć nadzieję, że trudności językowe nie będą przeszkodą w odczuciu piękności poezyi.

Ponieważ więc doświadczenie nas uczy, że w przeważnej części daleko nam do tego normalnego stanu z powodu niekorzystnych stosunków, z jakimi ciągle walczymy i zdaje się bardzo długo jeszcze będziemy walczyć, przeto i w wyższych klasach przedewszystkiem musimy się starać o usunięcie braków gramatycznych. Dlatego, choć to wygląda nieco trywialnie w wyższych klasach, jednak i tu gramatyczna strona nauki musi być przedewszystkiem uwzględnioną. Mojem zdaniem nie można w milczeniu cierpieć zasadniczych braków gramatycznych, ani też ograniczać się do łajania uczniów za ich braki, które nie są ich winą, lecz winą stosunków i pobłażliwości nauczycieli, lecz dążyć stale do ich wykorzeniania. Praca to nader żmudna, gdyż błędy się zakorzeniły, utrwaliły, niedbałość wyrażenia zrosła się niejako z uczniem, a receptywność w ogóle, a więc i możliwość łatwego przyswojenia sobie nowych form się zmniejszyła. To też nic dziwnego, że nauczycielowi obejmującemu nową klasę nieraz ręce omdlewają, gdyż widzi mały wynik wytężonej pracy.

Droga prowadząca do usunięcia braków gramatycznych jest podwójna. Wśród nauki nie należy pomijać żadnego gramatycznego błędu, lecz kazać go poprawić lub dość często poprawić

samemu. Bezpodstawna jest, mojem zdaniem, zasada, jaką się kierują niektórzy nauczyciele, a nawet niektórzy przełożeni, żeby ograniczać poprawki do minimum, żeby uczniowi pozwolić mówić, jak umie, ponieważ, jak powiadają idzie o wyrobienie śmiałości w mówieniu (Überwindung der Schüchternheit). Jednakże śmiałości i pewności w mówieniu nabędzie uczeń wtedy, gdy będzie posiadał pewność gramatyczną i dlatego wszystkie siły należy w tym kierunku wytężyć, gdyż celem nauki jest poprawność językowa, a nie śmiałość, która jest dopiero wypływem pierwszej. Natomiast jeżeli uczniowi pozwolimy mówić bez hamulca gramatycznego, to wprawdzie rzeczywiście osiągniemy u niego śmiałość wysłowienia się w obcym języku, nieraz nawet zdumiewającą, ale zdumiewającą wszystkich, którzy w wysłowieniu są nieco wybredniejsi; słyszymy wtedy jakiś nowy język, który może iść w zawody chyba z żargonem żydowsko-niemieckim. Nie obojętną jest również etyczna strona tego rodzaju nauki, popierającej z jednej strony niesumienność, niedokładność i pobieżność, a z drugiej fałszywą pewność i zarozumiałość.

Usterki dostrzeżone w ciągu nauki powinien nauczyciel sobie w pamięci notować, i w stosownym czasie poprawiać, żeby nie przerywać ustawicznie toku lekcyi. Gdzie braki językowe są znaczne, tam okolicznościowa nauka gramatyki nie wystarczy, i z takim nieprzyjacielem nie można się ograniczyć do walki podjazdowej, która szarpie własne siły, lecz trzeba prowadzić regularną wojnę. Dlatego pewną liczbę godzin w ciągu roku, — z początku więcej, potem mniej, — przeznaczyć należy na systematyczną naukę gramatyki, której — rzecz naturalna — dla braku czasu nie można traktować wyłącznie induktywnie, jak na niższym stopniu, lecz przeważnie deduktywnie, przyczem bierze się przykłady z zadań, z błędnych odpowiedzi uczniów i pomnaża je odpowiednimi przez siebie ułożonymi. Same zadania nastręczą sposobności i przykładów do nauki gramatyki w klasach wyższych.

Nie da się zaprzeczyć, że tak ścisłe uwzględnianie gramatycznej poprawności ze strony nauczyciela nadzwyczajnie nuży, ciągle odrywając go od właściwej treści nauki, że nuży także ucznia, szarpiąc jego uwagę. Jednakże gdzie takie braki się zakorzeniły, tam trzeba je usilnie zwalczać. Natomiast staranność nauczyciela, żądającego od uczniów należytego wysłowienia,

nauczy młodzieńca dokładności wyrażania się i przyczyni się do wyrobienia sumienności.

Drugą językową stronę nauki stanowi poprawność stylistyczna. Tutaj nauczyciel przedewszystkiem sam będzie wzorem wyrażenia, a dbając zawsze o wysłowienie staranne będzie żądał od uczniów i dążył do tego, żeby sposób wyrażenia okazywał zastanowienie. Dlatego gdzie wyrażenie jest nieudolne, tam należy kazać je poprawić uczniom, wreszcie poprawić samemu, jednakże zawsze trzeba żądać, żeby uczeń zwrot podany powtórzył albo całem zdaniem, albo przynajmniej w związku. Gdzie zwrot jest trudniejszy a ważniejszy, można wezwać innego jeszcze ucznia do powtórzenia, albo utworzyć nowy przykład i do przełożenia go na język niemiecki powołać innego ucznia.

Tak przy poprawkach gramatycznych, jak i stylistycznych zwraca się nauczyciel do całej klasy, gdyż w klasach wyższych łatwo wytwarza się przekonanie, że nauczyciel powinien się zająć jednym uczniem, pozostawiając innych w dolce far niente. Jeżeli w stronę językową wkłada się tyle trudu, to słuszna rzecz, żeby wynik nauki był widoczny; a to stanie się wtenczas, gdy ogół uczniów weźmie w tej nauce udział czynny.

Ta druga część nauki, wyrabianie wprawy stylistycznej nie będzie i nie może być nigdy systematyczną, lecz wyłącznie okolicznościową. O ile ona łączy się z synonimiką i wspólnie z nią może być częściowo systematycznie uprawianą, wspomnę poniżej.

Przejdźmy do głównej treści naszego przedmiotu.

Traktowanie przedmiotu w klasach wyższych, stosuje się do stopniowego rozwoju umysłowego w ciągu trzech lub czterech lat ostatnich. W klasie piątej stanowiącej jakby przejście z niższych klas do wyższych, chodzi przedewszystkiem o należyte uchwycenie głównych myśli czytanego ustępu, (proza przeważa) i oddanie ich w formie opowiadania. W szóstej klasie ćwiczenia tego rodzaju prowadzą się dalej, przyczem jednakże na pierwszy plan występuje poezya, co naturalnie zmienia znacznie sposób postępowania, gdyż forma opowiadania nie jest daną, lecz trzeba jej dopiero szukać. Nauka poetyki w języku niemieckim jest nie tylko na tym stopniu nauki, lecz w ogóle, nieznośnym balastem — und wird gewöhnlich mit Recht über Bord geworfen. W dwóch ostatnich klasach najwyższych nauka znowu inny ma wygląd,

gdyż historyczno-literackie i po części estetyczne objaśnienie czytanego utworu wymaga zmienionego sposobu traktowania.

W dziele Rudolfa Lehmanna: „Der deutsche Unterricht“, z którego może się wiele nauczyć nauczyciel języka ojczystego i języków obcych, rozróżnia autor w zajmowaniu się lekturą utworów literackich trzy stopnie zrozumienia: poglądowe, historyczne i krytyczne. Pierwszy, najniższy stopień oznacza bezpośrednie wrażenie, jakie lektura utworu wywiera na wyobraźnię i uczucie, oznacza odczucie intencyi poety przez żywe odtworzenie sobie w fantazyi obrazu przedstawionego przez autora. O zrozumienie poglądowe lektury musi przedewszystkiem starać się nauczyciel na stopniu niższym. Jeżeli natomiast staramy się zdać sobie jasną sprawę z tego, jakie są intencye poety i jakimi środkami do nich zdąża, jeżeli to, cośmy odczuli, staramy się rozumowo uzasadnić, jeżeli przytem rozpatrujemy utwór czytany jako wytwór stosunków życiowych autora, stosunków i tradycyi literackich, a więc zawisłości od wzorów i od współczesnych prądów, jeżeli wreszcie porównujemy dzieło z surowym materyałem, przetworzonym przez poetę, czyli jeżeli do zrozumienia utworu dochodzimy na podstawie literacko-historycznych wiadomości, to nazywamy je historycznem. Chodzi więc krótko o związek dzieła z całą działalnością poety i tradycyą literacką, do czego potrzebny jest pewien zasób literacko-historycznych wiadomości. Rozwijanie zrozumienia lektury w tym kierunku stanowi cel nauki językowej na stopniu wyższym. Do stopnia trzeciego, do zrozumienia krytycznego, szkoła nie doprowadza, zostawiając to zadanie późniejszemu życiu, gdyż zasadza się ono na znajomości filozoficznych prawideł sztuki i porównywania między prawami ogólnemi a poszczególnemi dziełami.

Rzecz naturalna, że granice pomiędzy wymienionymi stopniami są chwiejne, przejścia powolne. Również łatwo zrozumieć, że na stopniu wyższym zawsze jeszcze w pierwszej linii musi nauczyciel stwierdzić, czy uczniowie związek i porządek zdarzeń i sytuacyę należycie zrozumieli, nim przejdzie do historyczno-estetycznego objaśnienia. Nakoniec zastrzedz trzeba, że gdzie krytyczne objaśnienie samo się niejako nasuwa, tam nauczyciel i tego zadania nie pominie. Wszystkie prawidła, których sztuka się trzyma, są przecież tylko induktywnymi wnioskami i abstrakcyą z dzieł literackich.

Podziału niniejszego trzymać się należy przedewszystkiem przy nauce języka ojczystego i tutaj uwzględnienie drugiego stopnia szczególnie w wyższych klasach znajdzie zastosowanie. Przy nauce języka obcego rzecz się zmienia w mniejszym lub większym stopniu (według liczby godzin wyznaczonych), gdyż celem tej nauki jest od początku do końca nauczenie się języka, i to: na niższym stopniu nabycie poprawności gramatycznej, na wyższym wprawy i poprawności stylistycznej. Ponieważ przyswojenie sobie języka nie jest zadaniem łatwem i zadanie to zajmuje nauczyciela na każdym stopniu nauki, przeto nauczyciel ułatwić sobie musi z początku zadanie przez dobór ustępów łatwo zrozumiałych, niewymagających wiele objaśnień oprócz językowych, aby zrozumienie poglądowe nie poniosło uszczerbku. Również na wyższym stopniu nauki, gdzie uczeń musi się już zająć lekturą posiadającą wartość literacką, tok jest znacznie powolniejszy, niż przy lekturze w języku ojczystym.

Pierwszym więc warunkiem nauki języka obcego jest zwolnienie tempa, aby ani językowa, ani logiczna, ani estetyczna strona nie ucierpiała. Jasno stąd wypływa, że pospieszny tok nauki i obszerna lektura, którą się zajmuje uczniów, celem imponowania władzom i publiczności, prowadzi przy ścisłych wymaganiach do przeciążenia; przy względnej ocenie powoduje przyzwyczajenie do niedbałości w wyrażeniu i pobieżności w czytaniu i zrozumieniu utworów. Słusznie tutaj można zastosować ową maksymę tak często cytowaną, a częściej jeszcze nadużywaną: Non multa sed multum.

Ponieważ dalej uczeń nawet na stopniu najwyższym walczyć musi więcej lub mniej z obcą formą językową, przeto nie tylko słowne zrozumienie treści, lecz i poglądowe i historyczne zrozumienie jest utrudnione. Z tego powodu nauczyciel, umiejący się przenieść w sposób myślenia chłopca dorastającego i młodzieńca, zatrzyma się przy lekturze dłużej i gruntowniej i przez szereg dość szczegółowych pytań postara się o uprzystępnienie zrozumienia. To też drugim warunkiem nauki języka obcego jest gruntowne zajęcie się czytanym ustępem lub utworem. Przed duszą ucznia odtworzyć należy sytuacyę, wykazać związek logiczny, zachodzący pomiędzy poszczególnemi częściami i dopiero potem przejść do objaśnień natury historycznej. Wytrawny nauczyciel śledzący postęp uczniów łatwo dostrzeże,

jak daleko w tym kierunku powinien i może się posunąć, aby uczniów nie znużyć, albo nie znudzić i w ten sposób nie chybić celu nauki.

Jeszcze jedną konsekwencyę trudności nauki powinien mieć nauczyciel na względzie. Po przeczytaniu i objaśnieniu ustępu żąda się od ucznia opowiadania, które jest kamieniem probierczym, jak uczeń treść zrozumiał, i które równocześnie jest ćwiczeniem językowem. Ponieważ uczeń walczy z formą językową, przeto mniej zwraca uwagi na uchwycenie logicznego związku i zręczne połączenie myśli, a to tem bardziej, że właśnie tę zdolność trzeba w uczniu rozwinąć. Podczas gdy przy nauce języka rodzinnego nauczyciel ma dość łatwą sprawę i drobnemi pytaniami kieruje uwagę ucznia na logiczny sposób powiązania i oddania myśli, to w języku obcym trzeba uczniowi równocześnie podać choćby w części formę językową, która mu nie jest znaną lub nienależycie znaną.

Trzecim warunkiem nauki języka obcego jest więc odmienny sposób stawiania pytań, uwzględniający trudności przedmiotu, do nich zastosowany, a ułatwiający uczniom znalezienie odpowiedniej formy językowej.

Wreszcie jeżeli uwzględnimy jeszcze tę okoliczność, że umysł ucznia rozwija się szybciej, niż jego panowanie nad językiem, to musimy szczególnie baczną uwagę zwrócić na dobór ustępów, i nie ograniczymy się w wyborze do prostego obniżenia skali o jeden, dwa lub trzy stopnie w stosunku do uczniów, dla których ten język jest ojczystym, gdyż uzyskamy lekturę, która uczniowi wyda się w stosunku do jego rozwoju umysłowego banalną. Tutaj nastręczają się autorom ćwiczeń i wypisów niemieckich trudności bardzo wielkie, a największe na stopniu średnim. Autorom naszych podręczników niemieckich, będących obecnie w użyciu, oddać trzeba tę sprawiedliwość, że bardzo nie wiele ustępów tego rodzaju, za łatwych, o treści zbyt dziecinnej, umieścili w czytankach. Natomiast znajdujemy w tych podręcznikach bardzo znaczną liczbę ustępów zbyt trudnych, a materyał zanadto obfity.

Ostatnim więc warunkiem należytego postępu nauki jest odpowiedni dobór lektury, uwzględniający równocześnie stopień znajomości języka i rozwój umysłowy ucznia.

To są trudności dydaktyczne i techniczne, modyfikujące sposób traktowania lektury niemieckiej na stopniu wyższym. Przejdźmy do przedstawienia sposobu traktowania prozy i poezyi.

(C. d. n.). *Juliusz Ippoldt.*

WRAŻENIA I WSPOMNIENIA.

(KARTKI Z PODRÓŻY).

(Ciąg dalszy).

III. Lipsk.

Miasto wielkie, ludne (pół miliona mieszkańców), handlowe a w ostatnich czasach także przemysłowe — zabudowało się w najnowszej dobie wspaniale. W szczególności nauce i sztuce wystawiono przybytki, jakich i większe miasta Lipskowi mogą pozazdrościć. Co najważniejsza — i muzea i szkoły, i teatra i pomniki nie stanęły ofiarnością monarchy, dworu, państwa, lecz dźwigają się ofiarnością zamożnego mieszczaństwa, które posiada świadomość swej zasługi i usprawiedliwioną dumę. O ofiarności tej świadczy np.: zakupienie głośnego posągu Beethovena dłuta Maxa Klingera dla Miejskiego Muzeum sztuk pięknych. Lat temu dwa, jak posąg ten, budzący prawdziwą rozkosz estetyczną, wystawiono we Wiedniu, Düsseldorfie, Berlinie. Zachwycano się tem znakomitem dziełem, a rodzinne miasto twórcy, Lipsk, zakrzątało się tymczasem w sposób właściwy praktycznym Niemcom: zawiązano komitet, uzyskano potrzebne a wcale znaczne fundusze, zakupiono posąg i ustawiono go w Muzeum — na razie nienajlepiej. W przyszłości posąg otrzyma odpowiednio dobudowany przybytek. Dzieło to ma swoje dzieje. Model gipsowy stanął jeszcze w roku 1886, ale lat jedenastu potrzebował mistrz, aby zdobyć się na kosztowny materyał, z którego wykuł i odlał utwór swojej wyobraźni i artyzmu. Posąg nie jest z jednolitego materyału. Tron odlany został w Paryżu z bronzu. postać sama wykuta z białego marmuru. Beethovena przedstawił Klinger jako starożytnego bohatera, który uniósł się w nieśmiertelną krainę ideału, pozbywszy się tego, co mu ziemia dała. W postaci, jaką

mu Klinger nadał, król tonów zrzucił juz szaty ziemskie, zapatrzony w nieskończoność okiem pełnem powagi i zadumy, jakie znamy z jego licznych portretów. Prawa noga założona na lewą, obie ręce spoczywają na kolanie — prawa z zaciśniętą pięścią jakby na znak mozołu i trudu, z jakim mistrz pracę swojej myśli, swej fantazyi twórczej pragnie przyoblec w szatę tonów. Dolną część ciała przykrywa marszczony płaszcz z czerwonawego ciemnego alabastru, z pod którego wyglądają nogi, odziane w starożytne sandały. Posąg cały spoczywa na podłożu z ciemnego pirenejskiego marmuru, w które wpił szpony poseł Olimpijczyka, wykuty przepysznie z czarnego marmuru orzeł, czekający niejako rozkazów swego Pana i gotowy zanieść je na ziemię. Tron bronzowy przedstawia na swej zewnętrznej powierzchni rozmaite sceny z tragedyi ludzkiego życia. Z jednej strony upadek Adama, z drugiej łaknący i pragnący Tantal, którego bezskutecznie usiłuje napoić kobieta — utwór fantazyi mistrza —, a pośrodku Golgota ze zwycięskiem dziełem odkupienia, świętemi niewiastami i świętym Janem, który odpędza nadpływającą na muszli Afrodytę. Wewnętrzną powierzchnię tronu zdobi barwny pas, zestawiony z szlachetnych kamieni i starożytnego, barwnego szkliwa, tudzież pięć główek anielskich, rzeźbionych z kości słoniowej, o indywidualnym wyrazie twarzy — bodaj czy nie uosobienia poszczególnych faz sonaty — andante, allegro, scherzo i t. d. A i górna poręcz nie bez ozdoby. Pokładli się na niej do snu spokojnego pospolici zjadacze chleba, co to żyją i umierają bez śladu i wspomnienia. Tych kilka słów opisu, niechaj da tylko wyobrażenie o sposobie, w jaki Klinger pojął Beethovena, i o kosztowności użytego materyału.

Klingerowski Beethoven zrobił potężne na mnie wrażenie. Zdaje mi się, że Klinger tworzył, ulegając czarowi starożytnej rzeźby; czystość linij, fidyaszowska różnorodność materyału, obnażenie górnej połowy ciała, przysłonięcie dolnej, sandały i orzeł — bodaj czy to nie refleksy olimpijskiego Zeusa, pojętego przez mistrza-chrześcijanina, który wchłonął w siebie starożytny pierwiastek czystości i nieskazitelności zewnętrznej postaci i pierwiastek chrześcijański powagi i nieskazitelności nauki Chrystusowej...

Ma w tem Muzeum Klinger także inne utwory swego oryginalnego dłuta, również z różnorodnego i różnobarwnego ma-

teryału rzeźbione półpostaci Salomei i Kassandry, i posąg naturalnej wielkości dziewczyny w kąpieli, z białego marmuru, zabarwionego z lekka na krasę cielistą. „Salomea“ z głowami ofiar swej zmysłowej pożądliwości, głową młodzieńca i głową starca, — mojem zdaniem mało wyrazista. Ani w niej zmysłowości, ani okrucieństwa, — bodaj czy nie jest raczej reprezentantką nieuduchowionej, czysto fizycznej, beznamiętnej pożądliwości samicy; — w żadnym razie nie jest to Salomea biblijna. Natomiast Kassandra — to prorokini, której nikt nie słucha, której nikt nie wierzy, zdrętwiała w swym bolu. Przepiękna ta twarz ma wyraz prawdziwie męskiej siły. Dziewczyna w kąpieli — to piękny t. z. akt, w którym uroda kobiecego ciała mimo nagości ze wszech miar czysty otrzymała wyraz.

Hojny zapis lipskiego obywatela, Henryka Schlettera, wyposażył Muzeum w arcydzieła przedewszystkiem francuskiej sztuki malarskiej, a zapis półmilionowy Dra Teobalda Petschkego dostarczył instytucyi środków do pomnażania zbiorów. I oto obok rzeźb Maxa Klingera, obok Ganymeda Thorwaldsenowskiego widzimy Napoleona I. po abdykacyi pędzla Delaroche'a, przesławną „Wyspę umarłych“ Böcklina, prześliczną Madonnę z Boskiem dziecięciem Gabryela Maxa, portret własny Franciszka Stucka, Segantiniego portret dziennikarza Grubicy de Dragon, Pougeta „Wieczór w moczarach“, Neuhausa tryptyk „Syna marnotrawnego“, Roberta Herkomera „Wychodźców“, Defreggera „Modlitwę przedobiedną“, Calame'a krajobrazy, naszego Józefa Brandta „Konie“ (jedyny obraz polski), a przedewszystkiem Fryderyka Prellera 16 kartonów pejzażowych, przedstawiających sceny z Odysei. Są one jednak niejako tylko pierwszymi pomysłami, a wykonane obrazy znajdują się w Weimarze.

Mówi się w ostatnich czasach wiele o estetycznem wykształceniu. I słusznie. Bo kiedy się kształci rozum i wolę w szkołach i w domu, czemuż nie ma doznawać równej opieki fantazya? — Zrozumieli to Niemcy i znaleźli zaraz entuzyastów tej idei, walczących za nią pismem i słowem, jak Lichtwark z Hamburga, niestrudzony szermierz i opiekun estetycznego wykształcenia. On to zaznajomił publiczność niemiecką ze skarbami nieprzebranymi, jakie posiadają niemieckie miasta, on spopularyzował t. z. facsimiliami drzeworyty Albrechta Dürera, które się ku memu zdziwieniu spotkały z potępiającą je opinią jednego z naszych zoilów.

Już przed czterema laty zauważyłem na tem miejscu, że i nasze miasta nie są tak ubogie w dzieła sztuki, aby nie można pokazać czegoś naszej młodzieży szkolnej, zwrócić jej uwagi na jakieś dzieło sztuki, pouczyć jej o istocie piękna. Nie mówię o Krakowie, tej skarbnicy nietylko historycznych pamiątek, lecz także wspaniałych i drogich polskiemu sercu dzieł sztuki: ale przecież i nasz Lwów ma piękne kościoły a w nich cenne dzieła, ma Zakład Ossolińskich i Muzeum Lubomirskich, ma pomniki na placach publicznych, ma piękne nagrobki na cmentarzu. Podobnie inne miasta nasze nie są pozbawione rzeczy godnych widzenia, a wycieczki uczniów pod wodzą profesorów powinny być urządzane stale dla zaznajomienia młodzieży z ojczystym krajem. Miłość bez dokładnej znajomości przedmiotu swojego afektu istnieć może, — przyznaję, ale będzie to miłość mistyczna, zasadzająca się tylko na fantazyi, podlegająca zmianom, jakie fantazya z okolicznościami i wiekiem przechodzi, — za młodu będzie nawet egzaltowaną, nie liczącą się z rzeczywistością, ale z latami będzie stygnąć i ustępować miejsca wygodnemu oportunizmowi, — jak o tem poucza codzienne doświadczenie: młode wartogłowy, starzy karyerowicze. Natomiast miłość, czerpiąca swe siły w znajomości Ojczyzny, której nietylko zna dzieje, ale zna ziemie i rzeki, lasy i pola, ugory i piaski, góry i doliny, kościoły i pomniki, zwaliska zamków rycerskich i słomianą strzechę wieśniaczą, taka miłość zapuściwszy w sercu korzenie, rośnie z wiekiem, nie pali się chwilowym błyskotliwym płomieniem, lecz żarzy się statecznym ogniem do grobowej deski, — co więcej — udziela swego ciepła całemu otoczeniu.

Dlategoteż zapoznajmy młodzież z Ojczyzną, zapoznajmy z jej przyrodą, z ojczystą sztuką, a będzie to nietylko częścią wykształcenia, lecz, co ważniejsza, jednym z aktów narodowego wychowania, o którem tyle się mówi i pisze, a którego w tych pismach i przemowach nikt nie określa. Ta mglistość myśli, brak jasnych określeń tego, czego się żąda, jest cechą pewnego zniewieścienia w naszym sposobie myślenia i charakteru. Jest to przewaga mistycznego sentymentalizmu, która z wkraczaniem coraz większego zastępu kobiet w zakres działania społecznego jeszcze bardziej wzrastać będzie. Przepraszam za dygresyę, ale nie mogłem pominąć sposobności, aby nie zwrócić uwagi na tę wadę naszą i niebezpieczeństwo, jakie nam zagraża wskutek ruchu fe-

ministycznego, zdobywającego coraz szersze obszary pracy, która wymaga spokojnej rozwagi i niezależności sądu od chwilowych wrażeń.

Wychowanie narodowe oprzeć się musi na realnym gruncie dokładnego poznania rzeczy ojczystych, kraju ojczystego i jego dziejów, a nie na egzaltacyi uczuciowej, frazesach patryotycznych i sentymentalnych deklamacyach. Potrzeba kraj własny poznać, potrzeba oglądać pomniki i zabytki przeszłości, zwiedzać muzea narodowe, do których niestety publiczność nasza i nasza młodzież bardzo nielicznie i rzadko kiedy uczęszcza. Kiedy przed kilku laty oprowadzałem córkę po naszych muzeach, zwiedzaliśmy je pomimo sprzyjającej pory — we dwoje.... Jak często zdarza nam się czytać po dziennikach o różnych uroczystościach imienin obchodzonych przez wdzięczne uczenice tego lub innego zakładu — jak rzadko natomiast dowiadujemy się, że uczniowie lub uczenice tego lub owego zakładu zwiedzały gremialnie Ossolineum, Muzeum Dzieduszyckich, oglądały kościoły i pomniki miasta!

Takie Muzeum Dzieduszyckich n. p. jest prawdziwą skarbnicą dla poznania kraju ojczystego. Ogrody zoologiczne, jakie posiadają miasta zagraniczne, są znakomitą pomocą dla nauki historyi naturalnej — Muzeum Dzieduszyckich ma tę wyższość, że jest na wskróś ojczyste — nie tylko uczy, lecz i wychowuje. —

W rodzaju naszych Muzeów przemysłowych, krakowskiego i lwowskiego, posiada Lipsk Muzeum Grassiego, które o tyle przewyższa nasze, iż posiada bardzo bogaty dział etnograficzny; — o zasobności jego i olbrzymiej liczbie okazów wcale już nie mówię.

Nie chcę i nie mogę opisywać Lipska; ograniczę się przeto tylko do tego, co dotyczy wykształcenia i wychowania.

A zatem przedewszystkiem zakłady szkolne.

Sędziwego wieku Uniwersytet, który w roku 1909. kończy piąte stulecie swojego istnienia, rozsiadł się szeroko wraz ze swoim kościołem, dziś zborem ewangielickim, przy placu Augusta.

Przed laty siedmiu przebudowany kosztem $3^1/_2$ miliona marek (przeszło 4 miliony koron), zatrzymał z dawnych gmachów tylko gotycki — powyżej wspomniany — kościół Paulinów, dalej t. z. Bornerianum i wewnętrzne ubikacye. Nazwę ma narzuconą, bo

wziął ją nie po założycielu (Fryderyku), lecz po Augustach, którzy umieli polskim groszem wzbogacać swe kraje dziedziczne. Augusteum — bo tak się nazywa — posiada liczne, bardzo intratne realności, znaczne fundusze stypendyjne i fundacye „garnuszkowe“, potworzone z dóbr kościelnych i zapisów prywatnych. Kościół uniwersytecki obfituje w dzieła sztuki a pamiętny jest z kazań odpustowych dominikanina Jana Tetzla, które miały spowodować wystąpienie Lutra. Dodam tu wreszcie, że zakłady Wydziału lekarskiego nie mieszczą się w Augusteum, lecz przeważnie dość daleko od śródmieścia przy ulicy Liebiga.

O lipskiem szkolnictwie ludowem i średniem wspomniałem przy omawianiu drezdeńskiej wystawy miejskiej, tu wspomnę tylko, że gimnazyum im. królowej Karoli od roku 1902. jest do użytku oddane.

Natomiast trudno nie poświęcić słów kilka niektórym szczegółom artystycznym i przemysłowym Lipska.

Uprawia tu się przedewszystkiem naukę muzyki w głośnej sławy Królewskiem Konserwatoryum, do którego założenia przyczynił się Felix Mendelsohn-Bartholdy. Pamięci jego poświęcono bronzowy, dość konwencyonalny pomnik przed gmachem koncertowym, zwanym „Gewandhaus“. Konserwatoryum i „Gewandhaus“ należą do ozdób dzielnicy wspaniałej a spokojnej, w której stanął gmach Trybunału Rzeszy, (pamiętnego dla nas z procesu śp. J. I. Kraszewskiego), Biblioteka uniwersytecka (Albertina), Akademia dla przemysłu księgarskiego i sztuk graficznych, Szkoła przemysłowa i i. Same to gmachy olbrzymie, budowane wytwornie i stylowo (styl odrodzenia), ozdobne. Niedaleko wznosi się bardzo piękny gotycki kościół katolicki św. Trójcy przy ulicy Zachodniej (Weststraße), zbudowany w roku 1856. W pobliżu kościoła buduje się od lat kilku nowy ratusz, na miejscu dawniejszego zamku z połowy 16. wieku. Z zamku pozostawiono tylko okrągłą wieżę — mojem zdaniem zbytecznie, bo wieża ta nie przyczynia się do upiększenia olbrzymiej budowy. Tylko bardzo bogate mieszczaństwo mogło sobie pozwolić na gmach tak ogromny i tak wspaniały. O obywatelskiej ofiarności, świadczy też Nowy Teatr przy placu Augusta i wspomniane Muzeum miejskie, świadczą liczne szkoły a nadto cały szereg innych zakładów użyteczności publicznej, jak m. i. ogromny szpital św. Jakóba. Szczególniejszą cechę nadaje od dawna

Lipskowi przemysł księgarski i wszelkie inne gałęzi industryi, pozostające z nim w związku, a więc papiernie, drukarnie, litografie, introligatornie i t. p. Księgarze wznieśli dla swoich transakcyi wielkanocnych przybytek godny przedmiotu, którym kupczą, przy ulicy Szpitalnej (Hospitalstraße); budynek ten, tz. Dom księgarski (Buchhändlerhaus), odznacza się piękną architekturą w stylu niemieckiego odrodzenia, trochę może niespokojną, zanadto rozbitą na ryzality, przybudówki, tak iż się traci wrażenie jedności. Bardziej jednolitym jest obok stojący „Dom niemieckiego przemysłu księgarskiego“ (Deutsches Buchgewerbehaus), gmach monumentalny w stylu t. z. secesyi, pozostającej jednak do pewnego stopnia pod wpływem niemieckiego renesansu. Pałac ten wspaniały posiada w swej hali Gutenberga jedną z największych i najstrojniejszych sal, jakie dotychczas widziałem, zdobną w pomniki, witraże, malowania ścienne, a wyłożoną t. z. boazeryą zielonawą i brunatną ze złoceniami. Ornamentyka przypomina bogatem złoceniem styl bizantyński, a wrażenie to utwierdzają obrazy Saszy (Alexandra) Schneidra, na którym pobyt petersburski czy nawet urodzenie nad Newą niezatarte pozostawiło ślady. Pomimo niepokalanej poprawności rysunku postaci Schneidra mają przeważnie cechę pewnej skrzepłości, jakiegoś odrętwienia czy konwencyonalności, która się różni od bizantyńskiego szablonu zakonnych malarzy z świętej góry Athos, demonicznym wyrazem twarzy i wprost hypnotyzującym wzrokiem. Dość przypomnieć jego Lokiego i jego Prawdę z hali Gutenberga.

Niechaj ten szkic pobieżny da choć małe wyobrażenie o artystycznych i księgarskich zakładach bogatego miasta. Wspomnieć mi jeszcze w końcu wypada o miejscach pamiątkowych Lipska, dla nas nie obojętnych, a przedewszystkiem o rzewne w nas budzącym uczucia zakątku pomiędzy ulicą Poniatowskiego a ulicą Lessinga, gdzie bohater z pod Raszyna i Lipska w zimnych nurtach Elstery znalazł swój zgon przedwczesny. Patrząc na tę wąską strugę, która zaledwie koło młyńskie obróci, aż trudno uwierzyć, żeby w jej wodach mógł kto utonąć. A przecież zginął w nich nasz bohater, co z kwiatem naszej młodzieży podążył za orłami Napoleona w nadziei, że one Ojczyźnie wolność powrócą, — o tyle szczęśliwszy od innych, że umarł w złudzeniu i nie był świadkiem rozwianych narodu nadziei....

Wzniesiono mu skromny nad Elsterą pomnik: cokół w kształcie sarkofagu a na nim bronzowe wezgłowie i hełm rycerski, — po dłuższych bokach sarkofagu po dwa orły polskie w płaskorzeźbie. Od południa napis: „Urodził się d. XI/V MDCCLXI, poległ z chwałą d. XIX. octobra MDCCCXIII“, — u spodu: „Aere publico regnor. Galiciae et Lodomeriae restauratum a. D. MDCCCLXXV.; — od zachodu medalion Księcia, poniżej zaś napis: „Hic in proelio gloriosam occubuit mortem Jos. princeps Poniatowski, dux exercitus Polonorum supremus, cuius corpus in hypogeis regiis Cracoviae conservatur“; — od wschodu medalion z herbem Ciołek i napisem w otoku: „Józefowi Xięciu Poniatowskiemu“, u spodu zaś napis: „Cives militesque Poloni duci gentilique suo optimo monumentum hoc lacrimis oppletum posuere“; — od północy wreszcie napis: „Xięciu Józefowi Poniatowskiemu“, poniżej zaś „Woysko Polskie“.

Pomnik cały umajony bluszczem; po rogach drzewa: wierzba płacząca, trzy jesiony, krzak bzu. Od ulicy i podwórza sąsiadującej bezpośrednio szkoły wydziałowej krata żelazna, od ulicy (Lessinga) ozdobna, od rzeki Elstery poręcz niska z ciosów i cegły; nadto dwie ławeczki, jedna pod przybudówką sąsiednią, druga (od południa) w okół jednego z jesionów. Placyk i pomnik utrzymany czysto i starannie.

Pomnik ten — to nie jedyna pamiątka polska w Lipsku. Epopea Napoleońska ma także liczne kartki, polskimi zapełnione czynami, a „Historyczne Muzeum bitwy pod Lipskiem“ posiada liczne pamiątki po naszych legionach i naszych wodzach. Położone w pobliżu cmentarza południowego, nie odznacza się wcale wykwintnem umieszczeniem. Układ przedmiotów w Muzeum nie systematyczny; rozkazy dzienne dowódców poumieszczane razem z proklamacyami i listami; jedynie wizerunki uniformów ujęte jako tako w system a w szczególności karykatury Napoleona I., nad którym się znęcał w sposób brutalny, ciężki a przytem płaski dowcip niemiecki.

Wielka tam ilość ówczesnych mundurów i broni; pomiędzy innymi pokazywano mi ciężką kawalerzycką szablę z polskim napisem. Wierzę, że ciężar takiej szabli mógł być wielką przeszkodą w ratowaniu się z nurtów wezbranej rzeki. Ogrom kasków ówczesnych budzi podziw; jakie to musiały być karki, które dźwigały takie potwory wagi i rozmiarów. Illustracye, zgroma-

dzone w Muzeum, stanowią komplet materyałów graficznych, odnoszących się do bitwy narodów; nie brak tam i znanej litografii, przedstawiającej ks. Józefa, wskakującego bez kaska na koniu do rzeki.

Przygnębiony wspomnieniami, powróciłem na gościniec, którym przyjechałem, aby jeszcze oglądnąć „kamień Napoleona“, granitowy sześcian z kapeluszem Napoleońskim, ulanym z bronzu, a zresztą bez wszelkich ozdób, ustawiony w miejscu, z którego Napoleon miał oglądać rozwój i przebieg bitwy lipskiej. Stał wówczas na tem miejscu młyn tabaczny, podczas bitwy zburzony.

Na wschód od tych pamiątek wznoszą Niemcy kolosalny pomnik architektoniczny tej „bitwy narodów“, który zajmie swojemi podwalinami, galeryami, schodami, ogromną przestrzeń, a ma dosięgnąć wysokości 90 m. Na razie dopiero fundamenta kopią, które dają pojęcie o rozmiarach; wizerunek zaś pomnika, jakim on kiedyś będzie, zapowiada olbrzyma bez zalet estetycznych.

Żegnając Lipsk oglądnąłem jeszcze „Dom artystów (Künstlerhaus)“, wykonany w stylu t. z. secesyi, która w danym razie o tyle bardziej była wskazana, że na rozwinięcie fasady w jednym z przyjętych dotychczas stylów nie starczyło miejsca. Od jednej bowiem ulicy grunt budowlany miał wszystkiego $8^1/_2$, od drugiej zaledwie tylko 5 m szerokości. Zadanie to rozwiązano bardzo szczęśliwie, rozdzielając poszczególne ubikacye na nieumiarowy wielobok budynku od podwórza. Przyozdobienie gmachu tak zewnątrz jak i wewnątrz dostrojone do stylu, o tyle swobodniejszego, że niekrępowanego symetryą. U wejścia do „Domu“ wita przychodnia płaskorzeźba z bronzu, przedstawiająca Adama i Ewę, a wykonana przez wspomnianego już kilkakrotnie dzielnego mistrza Karola Seffnera.

Ostatni w Lipsku wieczór spędziłem w Nowym Teatrze — wspaniałym, przestronnym, położonym od frontu przy placu Augusta, od sceny w pięknym ogrodzie, — na przedstawieniu opery Henryka Marschnera p. t. „Hans Heiling“. Opera to romantyczna, w duchu Karola M. Webera, wystawiona była z wielkim przepychem. Kompozytor jej poświęcał się w czasie „bitwy narodów“ (1813) studyom uniwersyteckim w Lipsku, lecz pozyskany przez kantora kościoła św. Tomasza dla muzyki, oddał się jej wyłącznie, a tworząc w romantycznym stylu Webera, skomponował cały

szereg oper o nierównej wartości; „Hans Heiling“ należy do najlepszych.

Gdy już napomknąłem o kościele św. Tomasza, dziś ewangielickim, niepodobna mi nie wspomnieć, że ta niejako katedra lipska należy do najstarszych gotyckich kościołów miasta, gdyż przebudowano ją po raz pierwszy u schyłku piętnastego wieku, odnowiono powtórnie u schyłku dziewiętnastego kosztem miliona K. Odbywają się w nim co sobotę popołudniu t. z. motety, protestanckie nieszpory, które chór szkoły św. Tomasza odśpiewuje przepięknie. Jest to tradycyą tego kościoła, do którego kantorów należał m. i. jeden z największych geniuszów muzycznych, Jan Sebastyan Bach.

Równą sławą co kościół cieszy się szkoła św. Tomasza, która wychowała wielkiej sławy uczonych, a m. i. także sławnego później profesora Akademii Lubrańskiej w Poznaniu, Krzysztofa Hegendorfa v. Hegendorfina, co stwierdził p. Stanisław Kossowski w swej cennej monografii p. t. „Christophorus Hegendorphinus in der bishöflichen Akademie zu Posen“. Rektorami szkoły św. Tomasza byli uczeni (filologowie) tej miary, co Ernesti, Rost' Stallbaum, Lipsius, Kraner, Eckstein.

Pożegnawszy to bardzo sympatyczne dla mnie miasto — wyjechałem stosownie do planu mej podróży na zjazd Stowarzyszenia gimnazyalnego do Hali nad Salą.

(C. d. n.). *Emanuel Dworski.*

Pogląd na psychę w związku z poglądami na materyę.

Pewne poglądy naukowe na materyę, pewne twierdzenia o jej nieistnieniu w znaczeniu bytu realnego, czyli rzeczywistego, przedostawszy się w zbyt popularnej formie poza ramy ścisłej nauki, pod postacią gołego zdania: „materya wcale nie istnieje“, mogą dać i istotnie dają powód do poważnych nieporozumień.

Naprzykład w sporze naukowym o to, czy zjawiska psychiczne dadzą się, lub nie, objąć jedną wspólną zasadą ze zjawi-

skami materyalnemi, można obecnie spotkać się z zarzutem, że właściwie spór taki stał się bezprzedmiotowym wobec twierdzeń nauki, iż materya nie istnieje. Otóż w podobnym zarzucie tkwi zupełne niepojmowanie tego, co uczeni mają na myśli głosząc takie twierdzenia, które niedość ściśle zrozumiane mogą stać się źródłem błędnych zarzutów w rodzaju przytoczonego. To stanowi jeden motyw do bliższego ich objaśnienia.

Inny znów powód nieporozumienia leży w tem, że niektórzy, rozumiejąc skądinąd dokładnie znaczenie odnośnych poglądów o nieistnieniu materyi, sądzą jednakże, że i samo nawet pojęcie tej ostatniej będzie, czy nawet już jest z nauki usunięte. Sąd taki związano z ważnem zagadnieniem filozoficzno-psychologicznem, dotyczącem stosunku duszy naszej do objektywnego świata. Dopóki mianowicie przyjmowano, że w otaczającym nas świecie, byt realny, rzeczywisty, posiada jedynie materya bezwłasnościowa, dopóty wszystkie spostrzegane przez nas własności tej ostatniej umieszczano, jak wiadomo, w samej duszy. Innemi słowy twierdzono, że w niej jedynie, w świadomości istnieje owa spostrzegana różnorodność barwna, dotykowa, cieplna, świetlna i liczne inne podobne zjawiska; poza świadomością subjektywną, poza duszą nie miało być nic, prócz bezjakościowej materyi. Przy takim więc poglądzie na świat objektywny znaczenie duszy było olbrzymiem; przypisywano jej właściwie rolę stworzycielki całej różnorodności tegoż świata.

Skoro zatem obecna nauka odrzuca pogląd jakoby taka bezwłasnościowa materya rzeczywiście istniała, jakoby miała byt realny w świecie objektywnym, to z konieczności musi także odmówić duszy owej roli tworzycielki wszystkich spostrzeganych przez nas subjektywnie własności tejże materyi. Jakąż tedy, pytamy, w zamian za tamtą rolę wyznacza ona duszy, inaczej mówiąc, jak należy obecnie pojmować stosunek jej do otaczającego świata?

Tak postawione pytanie, mające wielką doniosłość naukowo-psychologiczną, jest zupełnie ścisłe.

Nieścisłem natomiast jest ono wtedy, gdy zapytuje o obecne znaczenie duszy wobec usunięcia pojęcia materyi, albowiem to ostatnie, jako pojęcie w nauce pozostaje. Nauka odrzuca jedynie przypuszczenie, jakoby pojęciu materyi odpowiadał jej byt realny w świecie objektywnym.

I tutaj więc, w tym nieścisłym sposobie zapytywania tkwi pewne nieporozumienie co do właściwego znaczenia poglądów o nieistnieniu materyi. Stanowi to zatem drugi motyw do bliższego ich objaśnienia.

Co więc właściwie znaczy materya i jak należy wyraz ten pojmować?

Przy odpowiedzi na to pytanie opieram się na wywodach znakomitego uczonego amerykańskiego Stalla, który w pięknem swem dziele, poświęconem rozbiorowi pojęć i teoryi nowoczesnej fizyki, daje także zarys rozwoju pojęcia materyi.

Umysł ludzki, powiada on, spostrzegając świat otaczający w całej jego różnorodności, wytwarza następnie, drogą abstrakcyjnego myślenia, szereg pojęć o pewnych stosunkach pomiędzy rzeczami tegoż świata. Jednym z nich jest stosunek podobieństwa, jednorodności. Innemi słowy, spostrzegamy rzeczy w otaczającym świecie jako różne, pojmujemy je zaś jako podobne. Na podstawie ujęcia pewnej ilości cech podobieństwa, wspólnych wielu rzeczom, klasyfikujemy te ostatnie i wytwarzamy sobie przez to cały szereg coraz to ogólniejszych pojęć.

Jak wiadomo, każde pojęcie posiada tem większą treść, im większą obejmuje ilość własności wspólnych pewnej grupie przedmiotów, natomiast posiada zakres tem większy, im większa liczba przedmiotów podpada pod toż pojęcie. Inaczej mówiąc, im mniejszą jest treść pojęcia, tem większy jego zakres i naodwrót. Wznosząc się po szczeblach drabiny klasyfikacyjnej, umysł przechodzi stopniowo od pojęć mniej ogólnych do bardziej ogólnych, czyli od pojęć o małym zakresie i dużej treści do pojęć coraz to uboższych w treść, lecz coraz to szerszy obejmujących zakres. Wreszcie dochodzimy tutaj do najwyższego szczytu, do ostatniego szczebla odnośnej drabiny abstrakcyi, do pojęcia najogólniejszego, obejmującego wszystkie rzeczy otaczającego świata, a więc o zakresie możliwie największym i treści najuboższej. Takiem najogólniejszem pojęciem, pod które podpada ogół wszechrzeczy świata jest pojęcie materyi.

Ze stanowiska mechanistycznego poglądu na świat, elementami tego pojęcia są jedynie masa i ruch. Materya zatem, według odnośnego określenia, to idealne połączenie tych dwóch składników masy i ruchu, jednakowo wspólnych wszystkim ciałom, czyli rzeczom, to najogólniejsze pojęcie tych ostatnich, złożone z dwóch

części składowych, czyli masy i ruchu nierozdzielnie z sobą związanych. Wyraźniej mówiąc, jeżeli w myśli, drogą abstrakcyi pozbawimy rzeczy otaczającego nas świata wszelkich cech, różniących je pomiędzy sobą, to pozostaną im dwie tylko wspólne: masy i ruchu, które według teoryi mechanistycznej są jedynymi elementami pojęcia materyi.

Na powyższe tedy pytanie, co właściwie oznacza wyraz materya, Stallo daje nam odpowiedź wyraźną: jest to tylko pojęcie, któremu w świecie zewnętrznym nie odpowiada żaden byt rzeczywisty, czyli realny, niema bowiem w tym świecie rzeczy, która byłaby jedynie masą obdarzoną ruchem. Podobnież ruch sam w sobie nie istnieje i jest czemś względnem; również i masa nie istnieje sama w sobie i jest pojęciem względnem. Masa właściwie nie oznacza żadnej ilości cząstek materyalnych, jak chcą niektórzy, lecz wyraża tylko stosunek istniejący pomiędzy daną siłą działającą na ciało, a przyśpieszeniem, względnie prędkością nadaną przez tę siłę temuż ciału.

Sądzę, że przytoczone tutaj wywody amerykańskiego filozofa pozwoliły czytelnikowi dokładniej zrozumieć znaczenie zdania, że materya w rzeczywistości wcale nie istnieje.

Odrzucając jednak wraz z nim realne istnienie podobnej abstrakcyi, jak materya, nie odrzucam jednak bynajmniej przez to istnienia rzeczywistego, otaczającego nas świata, zwanego dzięki przyzwyczajeniu materyalnym. Owszem przyjmujemy ten świat zewnętrzny jako rzeczywisty w całej pełni, to jest w całej jego spostrzeganej przez nas różnorodności. Uznajemy rzeczywiste, realne istnienie w tym świecie rzeczy ze wszystkiemi ich spostrzeganemi własnościami.

Ten pogląd na świat, zwany naiwnie-realnym, umieszcza zatem różnorodną jakość zjawisk objektywnych, czyli różnorodne własności przedmiotów zewnątrz duszy, nie wyznacza jej bynajmniej roli tworzycielki tych własności, jak to czynił pogląd mechanistyczny, który w świecie zewnętrznym uznawał jedynie istnienie bezwłasnościowej materyi.

Ewentualny tedy powyższy zarzut uczyniony tym, którzy usiłują sprowadzić zjawiska psychiczne do jednego wspólnego mianownika z tak zwanemi zjawiskami materyalnemi, a mianowicie zarzut, że „wszak materya nie istnieje“, nie wytrzymuje jak widzimy krytyki. Materya rzeczywiście nie istnieje, lecz istnieje

natomiast cały zewnętrzny, otaczający nas różnorodny świat zjawisk fizycznych, zwanych także materyalnemi. Te właśnie zjawiska fizyczne usiłujemy objąć jedną zasadą z innym szeregiem zjawisk, które zachodzą nie w świecie zewnętrznym, otaczającym, lecz w nas samych, zjawisk takich które jak czucia zmysłowe, pożądanie, myślenie i t. p. są objawami psychicznemi.

Sądzę dalej, że na mocy powyższego wywodu czytelnik zrozumie także, że odrzucając przypuszczenie jakoby pojęciu materyi odpowiadał byt rzeczywisty, nie jesteśmy przez to bynajmniej zmuszeni odrzucić także samo to pojęcie. To ostatnie, podobnie jak bardzo wiele innych pojęć analogicznych, może być niezbędnem przy operacyach myślowych i oddawać tem samem nieocenione usługi. Pojęcie materyi niekoniecznie musi być złożone z tych jedynie elementów, o których mówiliśmy wyżej, w jakikolwiek jednak inny sposób umysł ludzki ukształtuje je sobie, to znaczy wniesie doń odmienne składniki, to w każdym jednak razie pozostanie ono dla nas tylko pojęciem.

Nie należy więc zapytywać, jak ukształtuje się stosunek duszy do otaczającego świata wobec usunięcia pojęcia materyi, albowiem wcale go nie usuwamy. Zapytujemy tylko, jak wygląda obecny stosunek duszy do zewnętrznego świata wobec zmienionych poglądów co do rzeczywistego, realnego istnienia w nim materyi jako takiej, to jest bezjakościowej, pozbawionej tych wszystkich różnorodnych własności, jakie spostrzegamy. Albowiem, jak już wyżej zaznaczono i jak o tem obecnie dokładniej się przekonamy, sposób pojmowania tegoż stosunku jest jak najściślej związany z poglądami naszemi na materyę.

Mechanistyczna teorya świata objektywnego nie przyjmowała materyi jedynie jako pojęcie; przeciwnie jej tylko przypisywała byt objektywny, realny. Ta właśnie materya objektywnie bezjakościowa, czyli masa obdarzona ruchem, działając na nasze zmysły jako bodziec, miała być jedynym, istotnym bytem poza naszą świadomością. Ten ruch zewnętrzny, wpływając na rozmaite zmysły, oddziaływające na tenże ruch w pewien swoisty, czyli specyficzny sposób, różny dla każdego oddzielnego zmysłu, w świadomości naszej dopiero miał stawać się jakościowem zjawiskiem: świetlnem, cieplnem, dotykowem i t. d.

Fizyologia zmysłów z konieczności przyjęła taki pogląd na świat i uznała również, że objektywnie istnieje jedynie ruch masy.

A więc gdy naprzykład fizyka dowiodła, że światło to jedynie ruch falowy eteru, fizyologia zmysłów przyjęła, że tenże ruch, pobudzając zakończenia nerwu wzrokowego, wywołuje w nim, oraz w odnośnych ośrodkach mózgowych, pewien innego rodzaju ruch, względnie fizyologiczny — któremu dodaje psychologia — w świadomości naszej jedynie odpowiada wrażenie światła i barw. Podobnie także z innemi zjawiskami. Dźwięki, tony, mówi fizyka, to w istocie swej drgający ruch powietrza. Fizyologia zmysłów przyjmuje też, że ten ruch, pobudzając nerw słuchowy, powoduje w nim, jakoteż w odpowiednich ośrodkach, ruch fizyologiczny, któremu — znów dodaje psychologia — w świadomości naszej tylko odpowiadają czucia dźwięku i tonów.

Przykładów takich możnaby oczywiście podać więcej, wymienione jednak powinny wystarczyć do uzmysłowienia, względnie przypomnienia czytelnikowi tych poglądów, które spostrzeganą jakościowość zjawisk świata zewnętrznego przenoszą i umiejscowiają w duszy i które, jak twierdzę, nierozłącznie są związane z poglądem, jakoby materya jedynie miała w tym świecie byt rzeczywisty.

Naturalnie, że psychologia oparta na takim poglądzie musi szukać i badać, gdzie przypuszczalnie, oraz w jaki sposób, ów bezjakościowy, zewnętrzny ruch staje się tą określoną jakością, której jesteśmy świadomi pod postacią wrażeń, czyli czuć zmysłowych. Takie stanowisko przedstawia dla badacza psychologa trudności i przeszkody nieprzezwyciężone, przenosi bowiem cały, że tak powiem, punkt ciężkości badań do subjektu, to jest tam, gdzie i bez tego wszelkie poszukiwania są niezmiernie utrudnione. Pogląd mechanistyczny na świat otaczający uprościł co prawda ten świat do możliwych granic i znakomicie ułatwiał zadanie badaczom zjawisk fizycznych, sprowadzając je wszystkie do jednorodności, do masy i ruchu. Lecz cały za to bezmiar trudów w objaśnieniu spostrzeganej różnorodności świata zrzucił na barki psychologów, którzy też podjąwszy te zbyt ciężkie zadania poradzić sobie z niemi w żaden sposób nie mogą.

Nie tu miejsce na szczegółowsze przedstawienie trudności, z jakiemi ma do czynienia psychologia oparta na teoryi subjektywizmu, nierozdzielnie związanej z poglądem mechanistycznym, czyli materyalistycznym, nas zajmuje bowiem inne, odwrotne stanowisko psychologii. Powiadam odwrotne dlatego, że jest ono

biegunowo przeciwne tamtemu, na odmiennym też zupełnie oparte jest poglądzie o świecie zewnętrznym.

Pogląd mechanistyczny przyjmował, że świat ten w rzeczywistości jest jedynie materyą oraz, że wszystkie inne własności i jakości jego istnieją tylko w świadomości naszej. Tymczasem ów nowy, odmienny od mechanistycznego pogląd przyjmuje wprost przeciwnie, że świat zewnętrzny jest w rzeczywistości takim, jakim go spostrzegamy w całej jego różnorodności, oraz że materya istnieje jedynie w naszym umyśle jako pojęcie.

Pogląd mechanistyczny, przypisując jedynie materyi byt realny, odbiegał możliwie daleko od tego co faktycznie jest nam dane, pogląd zaś przeciwny, zwany naiwnie-realnym, stoi wyłącznie na gruncie faktycznym, albowiem realny byt przypisuje temu, co nam daje doświadczenie, a więc całemu spostrzeganemu światu. Różnorodność jego umieszcza tam, gdzie ją spostrzegamy, to jest zewnątrz subjektu, nie każąc mu dopiero jej stwarzać.

Z poglądem naiwnie-realnym na świat objektywny związany jest nowy kierunek badań naukowych, tak zwany opisowy, o którym mówiliśmy już w szkicu poprzednim [1]). Tutaj dodamy jeszcze, że kierunek ten ma głównie unikać „objaśniających“ dodatków metafizycznych, które często niepotrzebnie, a nawet szkodliwie uzupełniają bezpośrednio spostrzegany, faktyczny stan rzeczy.

W poglądzie mechanistycznym, podobnym metafizycznym dodatkiem jest przypuszczenie, że wszystko w świecie otaczającym stanowi odmianę jedynej jakiejś formy bytu — materyi, a więc że wszystkie zjawiska są co do istoty swej jednakowe. W poglądzie energietycznym na świat podobnym dodatkiem jest twierdzenie, że wszelkie zjawiska w nim są odmianami jednej jakiejś bezjakościowej postaci energii, a więc znów, że są co do istoty swej jednakowe. Tymczasem pogląd naiwnie-realny i metoda opisowa usiłują uwolnić się od takich dodatków metafizycznych, chcą pozostawić świat nietkniętym, takim jakim jest dla naszego spostrzegania; nakazują jedynie obserwować zachodzące w nim zjawiska, zbadać dokładnie i opisać istniejące pomiędzy niemi związki.

[1]) Patrz „Muzeum“ za miesiąc luty 1904 r.

*

Na pytanie tedy, jak wobec omówionych zmian w poglądach na świat, względnie na to, czem właściwie jest materya, zmieniły się zapatrywania na stosunek duszy do tegoż świata, mamy odpowiedź jasną. Nowsze poglądy przenosząc całą jakościową różnorodność świata z subjektu do objektu, z duszy na zewnątrz, wyznaczają jej w szeregu zjawisk takie same zupełnie miejsce, jak wszelkim innym zjawiskom. Innemi słowy włączają zjawiska psychiczne do ogólnego, powszechnego łańcucha ogniw najściślej ze sobą związanych.

Psycholog, który pragnąłby zająć takie stanowisko i przyjąć metodę opisową dla swych badań, będzie musiał postępować tak samo, jak postępowałby w analogicznym wypadku psychofizyolog, lub fizyk. Ten ostatni obserwując n. p. dwa zjawiska, które stale zachodzą jedno po drugiem, lub stale sobie towarzyszą nie będzie usiłował dawać tu wyjaśnień w rodzaju takich, że jedna forma zjawiska przemienia się w drugą formę, że są więc w istocie swej jednakowe, lecz postara się dokładnie zbadać warunki obydwóch i opisać ich wzajemną zależność. Psychofizyolog, który zechce badać wrażenia zmysłowe, nie zastanowi się nad pytaniem, gdzie właściwie i w jaki sposób bezjakościowy ruch zewnętrzny przemienia się w jakościowość wrażeń, lecz będzie usiłować wykryć i opisać związki zachodzące pomiędzy zjawiskami świetlnemi, lub dźwiękowemi świata zewnętrznego, a odnośnemi zmianami w człowieku, który widzi, albo słyszy. Podobnie i psycholog na stanowisku opisowem nie powinien zajmować się pytaniem, gdzie istnieje świadomość, a gdzie jej niema, w których mianowicie ośrodkach nerwowych poczyna ona jakoby dopiero działać, lecz ma obserwować i badać zarówno czynności psychiczne tak zw. odruchowe, czyli mechaniczne, jakoteż tak zw. dowolne, czyli świadome, ma wykryć i opisać związek zarówno jednych jak drugich czynności z odpowiedniemi zjawiskami w świecie otaczającym. Taki bowiem psycholog musi dostrzegać we wszelkich objawach psychicznych tę samą określoność i prawidłowość, tę samą współzależność zjawisk i zmian, co i w każdej innej dziedzinie objawów. Wykrycie odnośnej współzależności ze zjawiskami fizycznemi jest jego zadaniem, a widzimy zarazem, że w zadaniu tem poniekąd streszcza się jednocześnie zapatrywanie na stosunek duszy do otaczającego świata.

Wyznaczając jednak takie zadanie psychologii, niektórzy uczeni żądają jeszcze prócz tego, ażeby nauka ta przestała je splatać z zadaniami filozofii. Przytem znamiennym jest tu fakt, że żądanie takie stawiają nawet ci, którzy sami wykazują, jeżeli nie wprost, to pośrednio, niemniej przez to dobitnie, jak dalece zapatrywania na duszę i wynikające z nich określenie zadań psychologii są zależne od panujących w danej epoce, lub wytwarzających się dopiero poglądów filozoficznych na świat zewnętrzny, a więc także od zadań filozofii.

W szkicu niniejszym chodziło właśnie głównie o wykazanie tej zależności.

Wszak pogląd na świat wchodzi w zakres filozofii, po wsze czasy ona tem się zajmowała, właściwie mówiąc stwarzanie takich poglądów było i jest jednem z głównych jej zadań. Nie można powiedzieć, ażeby zadania psychologii były te same, można jednak stanowczo stwierdzić, że określenie ich często w najbardziej konsekwentny sposób wiąże się z zadaniami i poglądami filozofii. Taka przynajmniej łączność, jak widzieliśmy, daje się wykazać w epoce panowania w filozofii poglądu mechanistycznego, dzięki któremu jakościową różnorodność zjawisk objektywnych szukano w duszy, a więc psychologię opierano na teoryi subjektywizmu, odpowiednio formułując jej zadania.

Podobny związek spostrzegamy w dobie obecnej, gdy poczyna wyłaniać się inny pogląd, naiwnie-realny, który niewątpliwie wkracza do filozofii i który usiłując przenieść różnorodność objektywnego świata na zewnątrz duszy, podkopuje tem samem teoryę subjektywizmu, inne zupełnie stwarzając określenie dla psychologii.

Oczywiście, że mówiąc tu o filozofii, mam na myśli taką, jaką ona ma być, czy też jaką już jest w nowoczesnem pojmowaniu, to jest najściślej związaną z innemi gałęziami nauk, zwłaszcza z wielką dziedziną nauk przyrodniczych. Nie można zaiste rozstrzygać, co tu właściwie z czego wyrasta, czy nauki przyrodnicze posługują się danemi filozofii, czy też ona buduje swe dane na mocy praw wykrytych przez tamte, albowiem zarówno jedno, jak drugie jest prawdą. Niektórzy np. zaliczają psychologię do filozofii, inni znów twierdzą, że psychologia jest wyłącznie nauką przyrodniczą. Tymczasem oba te zdania są

jednako słuszne, albowiem psychologia jest nierozerwalnie związana z filozofią i niewątpliwie jest także nauką przyrodniczą.

Mechanistyczna teorya świata zewnętrznego, czyli ów pogląd na materyę, według którego ona jedynie jakoby ma byt rzeczywisty, w znacznej przynajmniej części został obalony nie przez co innego, jeno przez filozofię, na mocy pewnych praw poznania. Prócz tego także do podkopania teoryi mechanistycznej przyczyniły się nauki przyrodnicze, głównie fizyka i chemia, które drogą doświadczenia wykryły wiele kardynalnych praw całkowicie sprzecznych z zasadniczemi twierdzeniami tejże teoryi.

Pamiętajmy przytem, że grzechów — jeżeli wolno tak się wyrazić — teoryi mechanistycznej nie należy bynajmniej kłaść na karb nauk przyrodniczych, w pierwszym rzędzie fizyki i chemii. Nauki te muszą sobie wytworzyć pewne ogólne pojęcia, które następnie ujmują w formę symbolów, muszą przy swych metodach badania posługiwać się temi pojęciami i symbolami, które jako niezbędne oddają w wielu niezliczonych wypadkach nieocenione dla nauki usługi. Takiemi naprzykład są pojęcia atomu, lub molekuły, takiem jest pojęcie materyi. Tego ich ogromnego znaczenia, jako środka pomocniczego przy badaniach naukowych, nikt im odmówić nie może, nic też ich z nauki jako takich wyprzeć zapewne nie zdoła.

Co innego jednak gdy filozofia pojęciom tym i symbolom nadaje znaczenie rzeczywistych bytów, gdy np. materyi jedynie przyznaje taki byt i uważa ją za istotę świata objektywnego tak, że w gruncie świat ten staje się czemś zupełnie jednorodnem. Wówczas psychologia musi szukać różnorodności tego świata gdzieindziej i znalazłszy ją w subjekcie ma tem samem jasno określone odnośne swe zadania. Gdy zaś filozofia wespół z naukami przyrodniczemi zmuszoną jest odrzucić ów pogląd na materyę, jako na byt rzeczywisty i jedyny, nie będąc przez to bynajmniej zmuszoną do odrzucania samego tego pojęcia, to musi ona wytworzyć inny pogląd na świat, który też w konsekwencyi pociąga za sobą zmianę w zapatrywaniach na rolę duszy, a więc także na zadania psychologii. *R. Nusbaumowa.*

OCENY I SPRAWOZDANIA.

ALEKSANDER BRÜCKNER. Z DZIEJÓW JĘZYKA POLSKIEGO. STUDYA I SZKICE. Lwów, nakładem Tow. wydawniczego 1903. 8-ka mn., s. nl. 4, l. 136.

„O popularyzowanie i budzenie ogólniejszego zajęcia dla rzeczy językowych kuszą się szkice, zebrane w tej książeczce“ — wyznaje autor w przedmowie. Są to cztery szkice (w książce nazwane rozdziałami), bezwątpienia wynik studyów wieloletnich, ale do tego, co rozumiemy przez studya, bardzo im daleko; więc w napisie niesłusznie dodano wyraz: studya. Szkic pierwszy (Dawność i znaczenie języka polskiego s. 3—47.) wygłosił prof. Brückner jako odczyt we Lwowie w październiku 1902. r., a potym ogłosił drukiem w odcinku „Słowa polskiego“. Zajęcie, obudzone tymi odcinkami, wywołało szkic drugi (Jak pisać po polsku? s. 48—83), wydrukowany w tym samym dzienniku. W książce wydano oba „w bardzo rozszerzonej i zmienionej formie, a do dawniejszych przybyły nowe szkice“: III. Jak mówić po polsku? (s. 84—118.) i IV. O niektórych dźwiękach i słowach polskich (s. 119—136.).

Że książeczka autora „Cywilizacyi i języka“ (prw. ocenę tej w r. I. Pamiętnika liter.) znajdzie czytelników chętnych, niewątpię. Będzie ich nawet bardzo wielu, tak dzięki imieniu autora, jak i dzięki wybornemu układowi książeczki o cywilizacyi i języku. Tym przykrzej mi oświadczyć, że książeczka „Z dziejów języka polskiego“ niezadowoliła mnie wcale. Jestto gawęda de omnibus rebus et quibusdam aliis, snuta na wątku języka polskiego. Układ jest dość chaotyczny. Autor zaczyna od twierdzenia, że język nasz jest bardzo dawnym. Ta dawność w przedstawieniu autora zlewa się z t. zw. środkowością języka polskiego w całej słowiańszczyźnie. Twierdzenie takie u nas potrzebowałoby jeszcze udowodnienia obszernego. W to jednak autor niewdaje się w związku logicznym, tj. w szkicu pierwszym. Lecz spostrzegłszy brak post festum, tworzy w tym celu szkic osobny, czwarty. W pierwszym natomiast po owych twierdzeniach zaznacza lekko wpływy obce na język polski jako dowód dawności kultury polskiej. Odesławszy po szczegóły w tej sprawie do swej książeczki o cywilizacyi i jezyku, uzupełnia ją nowymi uwagami o wpływie biblii na nasze zasoby językowe (skarbona z bibl. karbany, skrzyżowanej z naszym skarbem, klimkować=oszukiwać, zmyślać, od imienia papieża św. Klemensa cz. Klimka itd.[1])

[1]) Rzecz godna uwagi, że wyraz ten, obcy gwarom naszym dzisiaj (niema go Karłowicz), przeszedł do gwary lirników ruskich w znaczeniu kradzieży itd. prw. klimaty kraść, klimut złodziejstwo, klimuta i klimutnyk złodziej (Studnicki „Lirnyky“ s. 33., Hnatiuk „Lirnyky“ s. 12).

i innymi zapożyczeniami z języków obcych, spostrzeżonymi widocznie w czasach ostatnich. Następuje bardzo obszerna wycieczka w stronę gwar ludowych, wykazująca ich bogactwo, malowniczość i dosadność wyrażeń, a pośrednio broniąca „Młodej Polski“, gdy ta wprowadza te zwroty i wyrazy gwarowe do piśmienictwa — trafnie, karcąca, gdy czyni to błędnie. Stąd przechodzimy do poznania znaczenia języka polskiego, a to przez poznanie wpływu tego języka na ościenne: pruski, litewski i oba ruskie. Szkicowość tej części razi przedewszystkim. Jeśli się zważy ogrom materyału obcego w języku naszym, wykazany w książeczce, powoływanej przezemnie wyżej, to tych 10 stron (32—42.), poświęconych wpływowi polszczyzny na inne języki, — i to niezupełnie, bo przeplecionych może za apodyktyczną polemiką o nazwę „ukraińców“ itp. ubocznym rzeczom, wygląda tak nikło, że niemogą przekonać o słusznym zresztą twierdzeniu autora. Niewiadomo poco kończy się szkic pierwszy, poświęcony dawności i znaczeniu (a dodam: i bogactwu) języka polskiego, pochwałą naszej „nowej, potężnej literatury“, — pochwałą, w której niepotrzebnie autor poniża inne piśmienictwa słowiańskie lub usuwa to, co zawadzałoby tezie jego o wyższości naszej nowej literatury ponad pobratymcze. Jak tu stronniczym jest, dość wspomnieć, że przedstawicielstwa literatury pięknej czeskiej szuka w „Złotej Pradze“, czasopiśmie, stojącym na równi z naszym „Tygodnikiem ilustrowanym“, a gdy musi uznać i między Czechami znakomitych pisarzy, to widzi w nich kosmopolitów. A więc i w Świętopełku Czechu także? Tołstoj bróździ autorowi, więc go odsyła do „ludzi lat czterdziestych“ (nb. po polsku należałoby powiedzieć: piątego dziesiątka lat).

Najsłabszym ze wszystkich wydaje mi się szkic drugi, o pisowni polskiej. Wada zasadnicza: brak jednolitego stanowiska w ocenianiu różnorodnych właściwości pisowni naszej. Fonetyczną autor niechce jej mieć, przeciw „historycznej“ wytacza różne działa, a „etymologicznej“ trzyma się — coprawda najczęściej, — lecz gdy chcesz po myśli jej pisać, to autor wysuwa przeciw tobie przysłowie: „Co z woza spadło, to przepadło“ i broni różnych niekonsekwencyi (tak, a nie konsekwencyj, jak autor żąda, znów niekonsekwentnie), przedawnieniem; to zaś przedawnienie bywa bardzo różnego wieku. O ile więc przyklaskiwam szan. autorowi, gdy wytyka niedbalstwo nasze w piśmie i druku, lekceważenie różnicy między *ó* a *u*, *rz* i *ż*, a dodam i *h* i *ch*, bo mieszanie *h* i *ch* wcale niejest wyjątkowym, jak prof. Brückner twierdzi na s. 79., ale przybiera rozmiary błędu powszechnego; o ile piszę się na wszelkie uproszczenia pisowni, zalecane przez autora, a zarazem odpowiadające wierniej wymowie, jak np. — *stwo* nie — *wstwo*, — *ja* nie — *ya* ani — *ia*, spółgłoski pojedyńcze, nie podwójne itd. itd.: o tyle stanowczo sprzeciwiam się podtrzymywaniu błędnej pisowni — *dz* zamiast — *c* w bezokoliczniku, — *łszy* zam. — *szy* w imiesłowie, dopełniaczowi l. mn.

na — *yj* od imion r. ż. na *ja*[1]), a przedewszystkim niechęci do uwzględniania w piśmie wymowy, rzekomo pieszczonej, jakoto: śpi, śpiewa, weźmie, Frańciszek, wrażliwy itp., gdyż właśnie ta wymowa odpowiada duchowi języka polskiego, stanowi cechę jego odrębną w stosunku do innych języków słowiańskich, a więc powinna znaleść wyraz w pisowni. W drobne szczegóły wobec zasadniczo odmiennego stanowiska mego, a raczej braku stanowiska zasadniczego u szan. autora, nie wchodzę.

Najlepszym przeciwnie wydaje mi się rozdział III., mimo że i tu dość chwiejności w ocenie zjawisk poszczególnych. Ja np. niepiorunowałbym na dopełniacz humoresek, arabesek, bo widzę w owym *e* wstawnym samogłoskę przyszłości; to *e* leży zupełnie na linii rozwoju i nic go niewytrzebi. Choć więc równie, jak autor piszę wiatr, teatr, Piotr, niełudzę się wcale co do ostatecznego zwycięstwa postaci: wiater, teater, Pioter, bo za nimi przemawia prócz innych czynników jeszcze jeden, pomijany czy niezauważony przez naszych językoznawców, dążność do rytmicznego ujednostajnienia przypadków (wiater, wiatru itd. ⏑ –, humoreska, humoreski, humoresce, humoreskę itd. ⏑ ⏑ ⏑ –, a więc i humoresek). Ale też niemógłbym dopatrzyć się niekonsekwencyi — jak to czyni autor na s. 94. — w odmianie Szyler, Szylera, w przeciwieństwie do Luter, Lutra. Tu należy uwzględnić niemiły zbieg spółgłosek, obcy nawet w naszym języku, gdybyśmy mówili: Szylra; naodwrót Lutera nierazi może niektórych (mnie bo razi), póki się niespoufalą z nazwiskiem obcym, ale z chwilą uobywatelenia wyraz obcy wchodzi w karne szeregi swojskich i musi przywdziać uniform. Zaznaczę przy tej sposobności, że uważam pomysł szan. autora nieodmieniania nazw obcych jako bardzo nieszczęśliwy. Nie „spadłem z krzesła“ jeszcze nigdy na widok postaci: Comte'cie, bo tu w sposób, narazie jedynie możliwy, wyrażono jednostkę dźwiękową kącie, miejscownik od kąt-a (Comte). Pozostawmy Rosyan przy ich dziwolągu „saczynienija Szewczenko“ itp.! Ja im niezazdroszczę. Nieznajdzie mnie też szan. autor w rzędzie obrońców biernika na — *ą* od rzeczowników na — *ja* (Francya, wola itd.). Zato stoję przy autorze, gdy żąda — *ę* u zaimków pewnych i liczebników, pisowni *dwu(ch)*, *obu(ch)*, usunięcia — *em* i *emi* w narzędniku i miejscowniku na rzecz — *ym* i — *ymi*, gdy dzwoni na tosamo kazanie, co ja oddawna, by usunąć wszelkie akt*á*, dokument*a*, urzęd*a*, koszt*a*, gust*a*; nawet na rozkosz*y*, zdobycz*y*, dłon*i* itp. gotówbym się zgodzić, bo piszę i mówię stale ws*i*, noc*y*, wiadomość*i*, ale niewidzę przyszłości dla tego prawidła. Przyłączam się też do protestu szan. autora prze-

[1]) Szan. autor na s. 83. twierdzi, że wymawiamy wyraźnie: kwestyj itd. Nieznam takiej wymowy samorzutnej. Gdzie jest, tam jest system, narzucony z góry. Na ludowe postaci niemożna się powoływać, bo lud mówi: kwestyja, a więc i kwestyj; kwestyjka nie dowodzi również niczego, bo powstała wtedy, kiedy mówiono kwestyja.

ciw mnożeniu grzybów w barszczu (a n i n i e, gdzie a n i wystarcza l i t y l k o, gdy dość jednego z nich itd.).

Natomiast sam zakładam protest przeciw całemu rozdziałowi ostatniemu, w którym szan. autor omawia „dwoistości“ w języku polskim takie, jak nosówka obok samogłoski czystej (smętek — smutek), *g* obok *h* w tychsamych wyrazach (gańba, hańba, hardy obok gardzić itp.), przegłos *ju* w *i* (lutość — litość), *ie* obok *ia* (wiara — wierę) itd. Uznaję wszystkie fakty, przytoczone przez śp. Karłowicza, a obecnie pomnożone przez Szawła-autora, ale odrzucam i tłumaczenie ich i wnioski dalsze. Każdy z tych faktów trzeba rozpatrzyć i objaśnić osobno, zanim się przystąpi do wniosków o środkowości polszczyzny. I ja uznaję wielką starożytność polszczyzny w obrębie języków słowiańskich, nawet pewnego rodzaju środkowość, ale niemogę jej oprzeć na tym, co — gdyby nawet było wynikiem samorzutnego rozwoju — jest zjawiskiem bardzo późnym, bo występywa dopiero w trzech lub czteru wiekach ostatnich. Mogę uznać w pewnych *u* obok *ę* dwoistość, sięgającą słowotworu w czasach przedsłowiańskich, ale nieuczynię z tego zasady ogólnej, bez zbadania faktów poszczególnych. Nieprzeczę dawności postaciom z *ie* obok *ia*, ale widzę w nich jużto czechizmy, jużteż ujednostajnienie wzorca odmiany (pow*ie*da do pow*ie*dzieć, w*ie*rę do w*ie*rze), które autor nazywa „fałszywą analogią“ z odcieniem szydu. Ale co do *h* obok *g*, to niepolskości tego dźwięku nieobalono dotychczas niczym [1]). A już najmniej zdoła to uczynić odwoływanie się na to, że Czesi mówią h r d y, a my h a r d y, bo niebrak w żadnym języku przykładów na wyrazy, napół swojskie, napół obce, a więc mógł g a r d y otrzymać nagłos czeski tj. *h*, zachowując samogłoskę polską. Żeby wyrazy, naśladujące dźwięk, cz. tzw. onomatopoetyczne, niemogły być pożyczkami, jak szan. autor powtarza za tylu innymi, to także jeden z tych pozornych pewników, które niemają za sobą nic więcej prócz wieku. Proszę tylko posłuchać dokoła owych p s c h ü t t! T s c h a u! itd., a bańki mydlane o oryginalności onomatopei prysną odrazu! Z rozdziału więc ostatniego wysnuwam tylko ten wniosek: potrzeba nam szczegółowego zbadania zagadnień i zjawisk, w nim poruszonych; orzekanie na podstawie tego, co jest, byłoby przedwczesnym.

Poddałem książeczkę krytyce surowej. Uczyniłem to umyślnie. N o b l e s s e o b l i g e — od prof. Brücknera musimy żądać rzeczy doskonałych. Mało mamy prac popularnych z dziedziny językoznastwa. Toteż to, co się pojawia, winno przyczyniać się do rozjaśnienia pojęć i kształtowania poglądów zdrowych, a nie do pomnażania bałamuctwa. Gdzie brak osi, idei zasadniczej, tam pole do nieporozumień

---

[1]) Natomiast za niepolskością *h* przemawia ta okoliczność, że tak w gwarach ludowych, jakoteż coraz częściej w mowie potocznej klas wykształconych, *h* zlewa się z *ch* (prw. Sapieha, wahać się, czyhać i zdanie prof. Rozwadowskiego w M a t e r y a ł a c h i p r a c a c h k o m. j ę z y k. t. I. s. 112.). Na *h* gwar podhalskich niemożna się powoływać.

i bałamuctwa. Takiej idei nieznalazłem w książeczce profesora berlińskiego. Przeto mimo mnóstwa szczegółów dobrych, znakomitych, mimo zalet w przedstawieniu zagadnień poszczególnych, niewaham się wyrazić obawy, że książeczka w całości przyniesie więcej szkody, niż pożytku. Niezawodowcy bowiem nabiorą z niej przekonania, że „w Polsce jak kto chce“, i w obronie niepoprawności własnej w mowie i piśmie będą się powoływać na te szkice.

Dr. Franciszek Krček.

BENNI TYTUS. „Z DZIEDZINY AKOMODACYI MIĘDZYWYRAZOWEJ“ I „O SAMOGŁOSKACH NOSOWYCH W WYRAZACH OBCYCH“ — nadbitka z „Materyałów i Prac komisyi językowej Akademii Umiejętności w Krakowie“, t. I., zesz. 2. (1902), str. 275—289.

Nasza literatura naukowa językoznawcza dopiero w ostatnich latach pozyskała kilka przyczynków z zakresu fonetyki czyli nauki o wymawianiu. Przyczynkami temi są: „Wskazówki dla zapisujących materyały gwarowe na obszarze językowym polskim“ prof. J. Baudouina de Courtenay[1]) i „Szkic wymowy (fonetyki) polskiej“ prof. J. Rozwadowskiego (obie drukowane w „Materyałach i Pracach komisyi językowej Ak. Um.“ t. I. zesz. 1, str. 95—139) — obecnie zaś przybywają nam jeszcze dwa przyczynki pióra p. Tytusa Benniego, których tytuły wymieniliśmy w nagłówku niniejszego sprawozdania.

W pierwszym przyczynku („Z dziedziny akomodacyi międzywyrazowej“) p. Benni daje szereg spostrzeżeń i przykładów z zakreu akomodacyi międzywyrazowej: 1) pod względem palatalności (średniojęzykowości) n. p. tak ḱepsko[2]) = „tak kiepsko“, bób' ź́elony = „bób zielony“ i t. p. i 2) pod względem miejsca artykulacyi n. p. teraž ž́egnam = „teraz żegnam“ om̆mówi = „on mówi“ i t. p. — Żałować należy, iż p. Benni poprzestał tylko — jak się sam wyraża — na „wyliczeniu wypadków“, kiedy owa akomodacya zachodzi, a uchylił się od ostatecznego sformułowania swych spostrzeżeń w postaci, że się tak wyrażę, „prawidła“, jak to uczynił n. p. prof. Baudouin de Courtenay w kwestyi międzywyrazowej akomodacyi pod względem dźwięczności (op. cit. §. 7.).

---

[1]) Cf. tegoż autora: „Z fonetyki międzywyrazowej (äussere Saudhi) sanskrytu i języka polskiego“ („Sprawozd. z posiedz. Wydz. filol. Ak. Umiej. w Krakowie“; 1894, 12. marca, str. 10—12).

[2]) P. Benni transkrybuje, takkepsko, mojem jednak zdaniem należy transkrybować tak ḱepsko ze względu, iż zjawiska wewnątrz-wyrazowej i międzywyrazowej akomodacyi nie pokrywają się całkowicie wzajem, n. p. łub'iń ḱepski, ale firanki, Sienkewicz; trawa, ale brad rabina i t. p. i t. p.

Ułatwiłoby to znaczenie dalsze opracowanie poruszonego przez p. Benniego tematu, szczególniej, że co do palatalizacyi spojeń międzywyrazowych, to sam autor zauważył, iż palatalizacya ta „bynajmniej nie zawsze ma miejsce“ (str. 278).

W drugim przyczynku, zatytułowanym „O samogłoskach nosowych w wyrazach obcych“, rozpatruje autor wypadki, kiedy w wyrazach obcych wyobrażenia graficzne *an, on, en* wymawiane są przez „klasy wykształcone Warszawy“ jak *ą, ǫ, ę* — więc n. p. fająs = „fajans“, kǫsul = „konsul“, pęsja = „pensja“; formułuje zaś ostatecznie zjawisko to w następujący sposób (str. 289): «*AN....*, *ON....*, *EN....*, wymawiają się w wyrazach obcych: 1) przed spółgłoskami powiewnemi jak *ą, ǫ, ę*; 2) przed spółgłoskami wybuchowemi jak *an...*, *on...*, *en...*» W końcu podaje jeszcze przykłady dla *UN, YN, IN*, wymawianych w tych samych warunkach jako *u̯, y̯, i̯* n. p.: muštuk = „musztuk“, ryštok = „rynsztok“, višovać = „winszować“... Nadmienić też należy, iż na początku tej pracy p. Benni dał definicyę wymawiania warszawskiego *Ą* i *Ę*, a mianowicie: 1) przed spółgłoskami powiewnemi *Ą, Ę* = *ǫ, ę* n. p. vǫs = „wąs“, kęs = „kęs“; 2) przed spółgłoskami wybuchowemi zaś *Ą, Ę* = *o* + *n*, *e* + *n*... n. p. žont = „rząd“, rence = „ręce“...

Na zakończenie pozwolę tu sobie dodać jeszcze parę uwag ogólniejszej natury. W przyczynku pierwszym, omawiającym akomodacyę pod względem palatalności, znajduję przykłady, w których, mojem zdaniem, akomodacya nie zaszła (n. p. przed *ṕ* nagłosowem), zresztą i sam autor poczynił pewne zastrzeżenia. Znów z drugiej strony, co się tyczy wymowy nosówek, to „formuła“ prof. Rozwadowskiego, różni się nieco od „formuły“ p. Benniego (str. 285); co prawda pierwszy ma na względzie wymowę zachodnio-galicyjską, drugi zaś — warszawską — jednakowoż nie zdaje mi się, aby w tym właśnie wypadku chodziło tylko o różnicę „topograficzną“ [1]). Właśnie chciałbym zaznaczyć w tem miejscu, iż, o ile zjawiska asymilacyi co do dźwięczności tak wewnątrz wyrazów, jak i zewnątrz (asymilacya międzywyrazowa) — w tym ostatnim wypadku bez wyjątku przynajmniej w zakresie spółgłosek samoistnie parzystych (*t|d*, *p|b*...) — są zjawiskami, że się tak wyrażę „objektywnemi“, zachodzącemi na całym obszarze językowym polskim (n. p. dę*p*czak, chle*p*_ten), to w zakresie asymilacyi pod względem palatalności jak również w zakresie zjawisk rynizmu mamy do czynienia z nieco innego rodzaju zjawiskami. W tym zakresie mianowicie spotykamy się ze zjawiskami,

[1]) Przy sposobności przypomnę, iż jeszcze w roku 1881 prof. Baudouin de Courtenay w pracy swej p. t. „Нѣкоторые отдѣлы „сравнительной грамматики“ словянскихъ языковъ“ (Warszawa, odbitka z „Русск. Филол. Вѣстн.“) na str. 23 sformułował wymawianie nosówek polskich w zależności od natury następujących po nich samogłosek. Zasadniczej różnicy w formułach wszystkich tych trzech autorów niema.

posiadającemi częstokroć charakter „patologiczny“, — z faktami wymawianiowemi, jako produktami pewnych indywidualnych skłonności, objawiających się mniej lub bardziej jaskrawo na tle otoczenia. Chodzi mi tu o zaznaczenie, iż znaczna ilość osób — według mej obserwacyi — posiada w mniejszym lub większym, nieraz wysokim stopniu skłonność ku palatalizacyi (n. p. niektóre osoby stale wymawiają: źwierz, cieńki, Sieńkiewicz, pańśki... inne zaś: zwierz, cienki, Sieńkiewicz, pański...) z jednej strony i nazalizacyi z drugiej, że zatem materyał, tyczący się tych zjawisk, a zebrany od różnych osób z różnymi skłonnościami wymawianiowymi i następnie zmieszany — nie może być wystarczającym dla wyjaśnienia tej kwestyi; z niego można tylko z zupełną pewnością wywnioskować, że n. p. palatalizacya zachodzi — ale w jakich wypadkach, w jakich połączeniach? Na to pytanie odpowiedzi szukać należy w uogólnieniu całego szeregu przyczynków, mających za swój przedmiot zbadanie wymawiania (w oznaczonych wyżej wypadkach) poszczególnych indywiduów; każdego z osobna.

Nie mało też utrudnia formułowanie zjawisk fonetycznych ta okoliczność, iż zebrany materyał nie zawsze ściśle odpowiada rzeczywistości, głównie z tego powodu, że ucho badającego nie jest w stanie ująć wszystkich właściwości pewnego dźwięku lub ich kombinacyi. Przyczynki p. Benniego, z których daliśmy sprawozdanie, jak również i wspomniane przy sposobności prof. J. Baudouina de Courtenay i prof. J. Rozwadowskiego, aczkolwiek poruszają kwestye, należące właściwie do zakresu fonetyki eksperymentalnej, nie są rezultatem studyów, przedsięwziętych z pomocą odpowiednich instrumentów, regestrujących objektywnie zjawiska fonetyczne, lecz rezultatem obserwacyi subjektywnej, indywidualnej i w przeważnej części opartej na wrażeniach akustycznych. Zmysł dotyku i wzroku, czucie odnośnych muskułów przy badaniu wymienionych wyżej zjawisk mniejsze miały zastosowanie. Nim jednak zdobędziemy się na prace fonetyczne, zdobyte za pomocą odpowiednich instrumentów i eksperymentów, zadowolić się musimy wyżej wymienionemi, tembardziej, iż, o ile przedmiot ich dotyczy się zjawisk fonetycznych bardziej charakterystycznych, bardziej wybitnych, a nie mało uchwytnych dla ucha subtelności wymawianiowych — zasługują one w zupełności na najwyższe uznanie. A dodać tu jeszcze należy, iż, kiedy w roku 1875 Dr. Rosapelly rozpoczął w laboratoryum prof. Marey'a, w Paryżu, badania fonetyczne za pomocą skonstruowanych przez siebie instrumentów, to przekonano się — i to należy uważać za wielką zdobycz dla nauki — że liczne sformułowania zjawisk fonetycznych, dokonane przez różnych lingwistów, za pomocą jedynie subjektywnej obserwacyi znalazły swe potwierdzenie w formułach, zdobytych drogą eksperymentalną.

Większa ilość prac, poruszających kwestye z zakresu fonetyki (wymawiania) żywego języka polskiego — jest rzeczą bardzo pożądaną. Sądzimy, że p. Benni, który nas naraz obdarzył dwoma, po-

ruszającemi nader ciekawe i ważne zjawiska fonetyczne — przyczynkami, nie każe nam długo czekać na dalszą seryę swych obserwacyi i badań. Wyczekujemy z tem większem zaciekawieniem i niecierpliwością, iż autor, omówionych przez nas dwóch przyczynków, wykazał w nich znaczne zdolności obserwacyjne, wielką sumienność i dokładność w notowaniu faktów fonetycznych i umiejętność ujęcia swych obserwacyi (n. p. w przyczynku o nosówkach) w zwięzłe i treściwe formuły. *Henryk Ułaszyn.*

PROGRAMY SZKOLNE

KUBIK WINCENTY. GENEZA TRENÓW J. KOCHANOWSKIEGO. (W Sprawozdaniu dyr. gimn. w Tarnopolu za r. 1903. i w osobnej odbitce) str. 46.

Autor wykazał niezbicie wpływ Kwintyliana przedmowy do ks. VI. Institutiones oratoriae na Treny Kochanowskiego, co już w r. 1878 ś. p. Węclewski przy objaśnianiu Inst. or. zaznaczył. Oprócz filozoficznych pism Cycerona i Seneki, na które dotychczas wskazywano, wymienia autor także Plutarcha Consolatio ad Apollonium *(Παραμυθητικὸς πρὸς Ἀπολλώνιον)*, skąd Kochanowski wziął motto Trenów, jakoteż wzmiankę o Heraklicie i Symonidesie w trenie I. Dalszą zasługą p. Kubika, że udowodnił na pięciu miejscach w Trenach widoczny wpływ Moschusa, poety bukolicznego i na trzech miejscach Archilocha. Natomiast trudno mi się z nim zgodzić, żeby dopatrzeć można w Trenach jakiegoś oddziaływania Homera, Teokryta i Kallimacha, Wergilego i Owidyusa. Mojem zdaniem najwięcej, owszem wyłącznie, z poetów rzymskich wpłynęli na treść i osnowę Trenów Lukrecyus i Horacy. Wszelako udowodnienia tego podejmę się gdzieindziej; tu tylko przytoczę parę przykładów dowodzących korzystania z ód Horacego, z którego wyłącznie jedno miejsce p. Kubik uwzględnił (por. od. I, 3, 26 i nast.; Koch. tren XI, 9 i nast.), pominąwszy zupełnie Lukrecyusa De rerum natura.

Kochanowski powiada w trenie XIII o swej zmarłej Orszuli: Wzięłaś mi, zgoła mówiąc, dusze połowicę: — Ostatek przy mnie został na wieczną tęsknicę. Autor szuka tu analogii z wierszami Kallimacha (epigr. XLII: *"Ημισύ μευ ψυχῆς ἔτι τὸ πνέον, ἥμισυ δ' οὐκ οἶδ' | εἴτ' Ἔρος εἴτ' Ἀΐδης ἥρπασε, πλὴν ἀφανές)* i Teokryta (sielanka XXIX, 4 i 5: *τὸ γὰρ ἄμισυ τᾶς ζοΐας ἔχω | ζὰ τὰν σὰν ἰδέαν, τὸ δὲ λοιπὸν ἀπώλετο)*. Proszę jednak porównać, czy nie prostszą i prawdopodobniejszą jest zapożyczka od Horacego, który swą drogą niewątpliwie te wiersze aleksandryjskich poetów naśladował (por. od. I, 3, 8: animae dimidium meae; II, 17, 5: a, te meae si partem animae rapit | maturior vis, quid moror altera, | nec carus aeque nec superstes integer?; III, 9, 12: si parcent ani-

mae fata superstiti). Inne miejsce, a mianowicie druga zwrotka w trenie XVI, jest wolnym przekładem z Horacego od. III, 27, 38 i nast.: vigilansne ploro | turpe commissum, an vitiis carentem | ludit imago | vana, quae porta fugiens eburna | somnium ducit? Kochanowski wyraża to w sposób następujący: Żywem? czy mię sen obłudny frasuje, który kościanem oknem wylatuje, a ludzkie myśli tem i owem bawi, co błąd na jawi? Możnaby tu upatrywać podobieństwo z Hom. Odys. XIX, 564 i nast.; Werg. En. VI, 893 i nast.; ale swobodnem tłómaczeniem ta zwrotka jest tylko z Horacego.

Do trzech miejsc z Archilocha przyczyniam jeszcze jedno, które znalazło odgłos u Kochanowskiego, być może za pośrednictwem Horacego od. I, 34, 12 i nast. (por. Archil. 56 B: *τοῖς θεοῖς τίθει τὰ πάντα· πολλάκις μὲν ἐκ κακῶν ἄνδρας ὀρθοῦσιν μελαίνῃ κειμένους ἐπὶ χθονί, πολλάκις δ' ἀνατρέπουσι καὶ μάλ' εὖ βεβηκότας ὑπτίους κλίνουσ'*... tren XVII: Lecz Pan, który, gdzie tknąć, widzi a z przestrogi ludzkiej szydzi, zadał mi raz tem znaczniejszy, czemem już był bezpieczniejszy). Według mojego przekonania od Symonidesa z Keos przejęta jest ta maksyma (tren XIX): Człowiek urodziwszy się zasiadł w prawie takiem, że ma być jako celem przygodom wszelakim; z tego trudno się zdzierać... (zob. dwuwiersz Sym. w Plat. Protag. 344 C: *ἄνδρα δ' οὐκ ἔστι μὴ οὐ κακὸν ἔμμεναι, | ὃν ἂν ἀμήχανος συμφορὰ καθέλῃ*. Por słowa tegoż Symonidesa tamże 344 E: *πράξας μὲν γὰρ εὖ πᾶς ἀνὴρ ἀγαθός, | κακὸς δ' εἰ κακῶς*. Koch. tren II: Próżno to, jakie szczęście ludzi naśladuje, tak w nas abo dobrą myśl abo złą sprawuje).

W słowach matki poety (tren XIX): Słońce nam zawżdy świeci, dzień nigdy nie schodzi, ani za sobą nocy niewidomej wodzi — p. Kubik nie zauważył wpływu Pindara, przytoczonego w Plutarcha Cons. ad Apollon. c 35 [z Trenów Pindara fr. 129 rec. Schroeder]: *τοῖσι λάμπει μὲν σθένος ἀελίου τὰν ἐνθάδε νύκτα κάτω*... Cała różnica, że Kochanowski przez usta matki mówi to o elizyum niebieskiem (por. wiersze w tym samym trenie: ziemia w ziemię się wraca, a duch z nieba dany miałby zginąć ani na miejsca swe wezwany?), co Pindar o podziemnem. Na innem miejscu wykażę, że słowa matki końcowe: ludzkie przygody ludzkie noś, są rezygnacyą, sięgającą aż wpływu Solona i siedmiu mędrców; że dumnej wiary w boską naturę człowieka, wypiastowanej później w misteryach greckich, a zapowiedzianej przez Chrystusa i w liście św. Jana (ew. św. Jana XVI, 2 i list św. Jana I, 3, 2), autor Trenów nie zdaje się podzielać.

Należy podnieść w końcu, że wbrew dotychczasowemu mniemaniu, jakoby Treny powstały w innym porządku, aniżeli je mamy zachowane, p. Kubik twierdzi z wszelkim pozorem prawdopodobieństwa, że Kochanowski odrazu Treny napisał tak, jak je wydał. Tylko tren pierwszy, jako wstępny, dodał przy końcu. Po dokonanym rozbiorze Trenów słusznie p. Kubik nie zgadza się ze Spasowiczem, że Kochanowski „napisał Treny, gdzie od czasu do czasu, biorąc roz-

brat ze wspomnieniami klasycznemi i suchą uczonością, staje się oryginalnym". Mimo te obce myśli, z których poeta korzysta, autor uważa charakter Trenów w całości za oryginalny, „tylko od czasu do czasu stają się mniej oryginalne z powodu, że poeta uległ ówczesnemu kierunkowi i ozdabiał swe dzieło pomysłami i wyrażeniami, zapożyczonemi od poetów starożytnych".

Rozprawę p. Kubika można gorąco polecić jako dojrzały owoc sumiennych i samoistnych studyów nad dziełem, obok którego „żadne inne przed pojawieniem się utworów Mickiewicza nie miało tak doniosłego wpływu". *St. Schneider.*

PRZEGLĄD LITERATURY PEDAGOGICZNEJ.

BALLIET TH. M. The time limit of secondary education I. (Czas wyznaczony do kształcenia w szkole średniej). Educational Review Nr. 5. New York 1903.

Ameryk. szkoły średnie są obecnie czteroklasowe. Po ukończeniu takiej szkoły wstępuje uczeń i uczenica do t. zw. college, zakładu pośredniego między szkołą średnią a uniwersytetem. Zakłady te obejmują cztery kursy roczne; po ukończeniu ich wstępuje młodzież męska i żeńska na 3—4 lata na uniwersytet. Do szkoły średniej przyjmuje się uczniów przeważnie dopiero po ukończonym 15 lub 16 roku życia; z tego powodu kończy ameryk. młodzież wyższe swe wykształcenie dość późno. Głównie ta okoliczność, jakoteż dość niejasno określone stanowisko i zadanie t. zw. college w szkolnictwie tamtejszem, a nie mniej także za długo trwająca nauka elementarna (8 lat) spowodowały w szerokich kołach pedagogów ameryk. w ostatnich latach żywy ruch i stanowcze żądanie reorganizacyi szkół średnich. Ta sprawa i materyalne wyposażenie szkół średnich była głównym tematem dyskusyi na walnem zebraniu towarzystwa nauczycieli „Harvard Teachers Association" na uniwersytecie Harvard dnia 7. marca 1903. Najważniejsze zapatrywania na tę sprawę inspektorów i profesorów szkół wyższych przynosi właśnie wymieniony zeszyt Ed. rev. Balliet proponuje przydzielenie zadań t. zw. colleges w połowie szkole średniej, w połowie zaś uniwersytetom. Szkoła średnia liczyłaby wówczas sześć klas, wskutek czego wielka liczba uczniów zostawałaby o dwa lata dłużej pod rodzinnym dachem lub w pobliżu rodzinnego miejsca. Szkoła taka przyjmując cel wyższy uczyniłaby wyższe wykształcenie więcej demokratycznem i przyczyniłaby się równocześnie do zaoszczędzenia kosztów, obecnie bowiem wydatek roczny ucznia lub uczenicy, udających się do college, wynosi średnio 600 dolarów. Co do samego college, to może ono, spełniając już obecnie zadania wyższe, snadnie być zamienione na niezupełny uniwersytet. Takich zakładów i to dobrze uposażonych w środki materyalne i mogących

wybitne talenty rozwijać do najwyższego stopnia, potrzebuje Ameryka więcej. Wskutek takiej reorganizacyi szkoły średniej podniosłoby się także wykształcenie w szkołach technicznych, które obecnie stoją na stopniu colleges, nie zaś, jak w Europie, na stopniu uniwersytetów.

ALDRICH G. J. The time limit of secundary education. Tamże. W artykule tym dowodzi autor dosadnie, że szkoły elementarne są niewłaściwie zorganizowane, przepełnione materyałem nauki rzeczowej w niższych, gramatycznej w wyższych klasach i zatrzymują u siebie młodzież za długo. Należy naukę uprościć, skrócić i wysyłać uczniów o dwa lata wcześniej do szkoły średniej. Większość tej młodzieży niezdolna do wyższego wykształcenia, albo słaba fizycznie, albo wreszcie zmuszona lub chętna do praktycznego zajęcia opuszcza wogóle szkołę na zawsze. Tylko nieznaczna liczba uczniów zdolniejszych dąży wyżej. Rozpoczęta o dwa lata wcześniej nauka w szkole średniej mogłaby łatwiej sprostać swemu zadaniu przez sześć lat i należycie przygotować swych wychowanków do egzaminu wstępnego nawet w Harvard college, które od trzech lat wymagania swoje tak nadmiernie podwyższyło, zwłaszcza w językach klasycznych, w jęz. francuskim, niemieckim i historyi, iż żadna szkoła średnia sprostać im nie może.

HANUT P. H. A six-year high-school program. (Program sześcioklasowej szkoły średniej). Tamże.

H. określa najpierw ściśle zadania szkoły elementarnej i średniej, i twierdzi, że pierwsza może spełnić swoje zadanie w sześciu zamiast w ośmiu latach i podaje wypracowany przez rektora uniwersytetu w Cleveland, G. D. Pettee, i przyjęty przez 200 profesorów, dyrektorów i inspektorów z pewnemi poprawkami program dla 6-klasowej szkoły śred., będący wyrazem „współczesnych dążności“ ameryk. pedagogów. Oto kilka charakterystycznych rysów tego programu:

Wiek uczniów 12—18 lat. Języki: angielski (2 godz. tygodn.), francuski albo niemiecki (3); bifurkacya następuje już w II. klasie, gdzie zamiast jęz. franc. lub niemieck. ma się uczyć jęz. łacińskiego w 5-ciu godz. tygodn. do klasy VI. włącznie; począwszy od III. kl. ma się uczyć języka hiszpańskiego; literatura angielska jest osobnym przedmiotem w każdej klasie (2); nauka geografii tylko do III. klasy włącznie (1); na jej miejsce wstępuje w kl. IV. nauka ustroju państwa, w V. ekonomia, w VI. bieżące zdarzenia (?); deklamacyi i stylistyki ma się uczyć w każdej klasie (2). — Przedmioty są ugrupowane według zasad ogólnych. Języki: środek wyrażenia myśli; matematyka: sposoby (processes) myśli i ich wyrażenie; historya: świat, jego dzieła, mężowie i instytucye; nauki przyrodnicze: świat: jego kształty, materya i jej użytek; kształcenie: cielesne, retoryczne, muzykalne i t. p. — Co do matematyki proponuje się algebra elementarna tylko o ile upraszcza lub zastępuje arytmetyczne działania; geometrya tylko konkretna, konstrukcyjna i miernicza. Poleca się obfita lektura. Nauka języka greckiego jest dopuszczalna tylko w zamian

za jaki przedmiot n. p. zamiast nauk przyrodniczych. Taka sześcioklasowa szkoła średnia ma tworzyć integralną część całości wykształcenia, które w teraźniejszym systemie szkolnictwa amerykańskiego takby się przedstawiało: 1. stopień: od 6—9. roku szkoła elementarna (Primary School): czytanie, pisanie, analiza, arytmetyka, rysunki, muzyka; 2. stopień: od 9—12. roku szkoła zwana gramatyczną (Grammar School): to samo, co poprzednio w połączeniu z nauką gramatyki, geografia, elementarna nauka przyrody: zwierzęta domowe i bardziej znane, rośliny, kruszce, węgiel; deszcz, śnieg, lód i t. p. Urządzanie zbiorów roślin, minerałów. Te dwa stopnie stanowią wykształcenie elementarne (Primary education). — 3. stopień: 12—15. roku niższa szkoła średnia — 3 klasy (Lower High School or Academy) nauka ogólna, zmierzająca do zgodnego z istotą oceniania przyrody, ludzi i dzieł, poświęcona raczej faktom niż formie. — 4. stopień: 15—18. r. wyższa szkoła średnia — 3 klasy (Upper High-School or Academy): nauka podobna, postępowanie więcej wyczerpujące; przygotowanie do uniwersytetu. Stopień 3. i 4. stanowi wykształcenie średnie (Secondary education). 5. stopień: 18—21. r. Nauka języka greckiego rozpoczyna się tutaj i tworzy podstawę klasycznego kursu; równoległy z nim jest kurs techniczny — obydwa jednak mają być niemal wolne od studyów zawodowych; kurs klasyczny zowie się „college“, techniczny „Technical School“. — 6. i ostatni stopień: 21—24. r. studyum zawodowe (Professional or Graduate School). Obydwa ostatnie stopnie razem stanowią uniwersytet (Tertiary education or University). Przedstawiwszy ten projekt rozszerzonej szkoły śr. oświadcza się H. za tem, ażeby obok tego typu wykształcenia tworzono i zakładano szkoły rozmaitych typów celem umożliwienia kształcenia się do pewnych specyalnych zawodów, ażeby mianowicie młodzież, która nie zamierza lub nie może kształcić się w szkołach wyższych, mogła po ukończeniu szkoły gramatycznej, ewent. II. lub IV. klasy szkoły średniej wstępować do szkół zawodowych.

LINCOLN CH. J. The Secondary-School course. (Kurs szkoły średniej). Uzasadnia również wniosek o przedłużenie nauki do sześciu lat wykazując stopniowe obarczenie dotychczasowej 4-klasowej szkoły rozmaitymi przedmiotami a w każdym z nich tak obszernym materyałem naukowym, iż obecnie mówi się do przyjętego ucznia: „Jest dość pewną rzeczą, że zatrzymamy cię lat pięć; ale jeżeli jesteś zdolnym i tęgim pracownikiem, możesz przejść naukę w czterech latach“. Usunięto niektóre przedmioty do szkoły gramatycznej, poprawiono metodę nauczania, ale mimo tego obecna szkoła nie jest w stanie w przeciągu lat czterech wyczerpać pozostały materyał.

ELIOT CH. W. The improvement of Secondary education. (Poprawienie średniego szkolnictwa). Proponowane przyjęcie systemu niemieckiego wydaje mu się nieodpowiedniem; może być, że do tego kiedyś przyjdzie, lepiej jednak zreformować i poprawić system swój

własny, amerykański. Wszystkim tamtejszym pedagogom wiadomo, w czem polegają słabe strony ameryk. szkoły średniej. Brak ścisłej granicy między szkołą gramatyczną a średnią nie jest błędem, bo i w życiu, zdaniem E., takiej granicy niemasz — proces wychowania i kształcenia jest, jak życie samo, ciągłym rozwojem i wzrostem wśród warunków, które stopniowo nadają człowiekowi coraz większą swobodę i coraz bardziej rozwijają jego władzę, panowanie nad sobą (self-control). Przedewszystkiem jest rzeczą pewną, że rozpoczęcie nauki języków obcych w 14. roku życia jest za późne, bo już dziecko dziewięcioletnie może ich się uczyć z korzyścią i to tak języków martwych, jak i żyjących. Następnie nauka przedmiotów poglądowych w wieku między 9. a 14. rokiem powinna być o wiele intenzywniejszą. Do tego dodać należy elementarną arytmetykę i geometryę i to jest materyał najodpowiedniejszy dla 5—8. klasy gramatycznej. Wszak każdemu dziecku powinna być dana sposobność uczenia się języków, każde powinno z poglądowej nauki wynieść wiadomości w botanice, zoologii i fizyce. Obecnie się to nie dzieje, odkąd przeniesiono te przedmioty do szkoły średniej. Nie jest E. jednak przeciwnikiem 6-klasowej szkoły średniej. Już istnieją w Ameryce takie szkoły prywatne; przyjmują one uczniów z ukończonym 8. rokiem życia a w roku 17. przygotowują uczniów bez trudności nawet do Harvard college. — E. uważa jednak za najlepszy system wolnego wyboru niektórych przedmiotów nauki stosownie do zdolności i chęci wychowanków samych a mianowicie począwszy od 10. roku życia, gdy pewne talenty i skłonności już wyraźniej się zarysowują. Taki system panuje w Bostonie. *E. Charkiewicz.*

MĘCZKOWSKA T. Bez obłudy. („Ogniwo", 1903 nr. 27. str. 647—648).

Artykuł ten został napisany z okazyi polskiego przekładu książeczki Ellisa-Ethelmera p. t. „Skąd się wziął twój braciszek?" (Warszawa. 1903. Nakład Centnerszwera i Sp.), której treścią rozmowa matki z sześcioletnim synem na powyższy temat. Jak przekonywamy się z referatu p. Męczkowskiej książeczka ta może oddać wielkie usługi, ułatwiając znakomicie pracę tym wychowawczyniom, które pojmują, że okłamywanie dzieci w sprawach dotączących ich własnego pochodzenia nie ma racyi bytu ani w teraźniejszości, ani nie wywiera pożytecznych skutków w przyszłości. Legendę o bocianie należy zupełnie zarzucić, a natomiast informować dzieci w miarę możności o sprawach płciowych, co żadną miarą nie wyjdzie na złe, tylko na pożytek.

Śród dzieci. („Ogniwo". 1903. nr. 40. str. 953—954).

Kilka chętnych osób urządziło w Warszawie ankietę celem zbadania stopnia inteligencyi dzieci. Materyału dostarczyły kolonie letnie w liczbie 90 chłopców chrześcijan, rekrutujących się z pośród najbiedniejszej ludności, z których najmłodszy liczył 7 lat, najstarszy 13.

Tylko 9 nie umiało czytać, 38 nie wiedziało, kto był Mickiewicz, 54 zaś słyszało o Sienkiewiczu. Tylko 17 wiedziało o istnieniu Prusa (przyczem jeden nazwał go b. królem polskim), 48 nie wiedziało nic o Leonie XIII (czterech sądziło, że to był ostatni król polski). O Koperniku wiedziało 40, o Konopnickiej 23. Jachowicz 17 razy nazwany poetą, 4 księdzem, raz aktorem, raz królem, raz dobroczyńcą. Że Matejko był malarzem wiedziało 16 chłopców, 3 wzięło go za poetę, jeden za aktora, jeden za króla. Moniuszkę, jako muzyka, znało 10 chłopców. 29 chłopców nie dało odpowiedzi na żadne pytanie. W innym komplecie chłopców nie badano już o nazwiska. Na 90, trzy czwarte umiało czytać. Na pytanie „w jakim kraju mieszka“ — 44 chłopców odpowiedziało — „w Polsce“, — 22 „w Warszawie“, 7 „w kraju Nadwiślańskim“, 3 „w ruskim“, jeden „w Europie“, jeden „na Pradze“. Następnie pytano: „pod czyjem panowaniem“. W znacznej części wypadków odpowiedziano właściwie, w 5 wypadkach mówili chłopcy „pod panowaniem boskiem“, w 3 wypadkach „pod panowaniem ojca i matki“, w jednym „pod panowaniem babci“, w jednym „pod cyrkułem“. Na pytanie „jakiej jest narodowości?“ odpowiedziało 61 właściwie. Dalej pytano: „kogo więcej lubisz, czy chłopów na wsi, czy panów w mieście?“ odpowiedziano w 75 wypadkach „panów“. Pytano następnie „czy lubi Żydów“, odpowiedziano w 85 wypadkach „nie“, a tylko w trzech wypadkach usłyszano „lubię“ (w jednym z umotywowaniem: „bo bliźni“), w dwu zaś z zastrzeżeniem „tylko dobrych“. Na pytanie „czy ludziom dobrze teraz na świecie, czy niema biedy i jak tobie jest“ — słyszano najczęściej odpowiedź, „jest bieda — ale mnie dobrze“. Często dodawano „źle, bo dużo ludzi“. Dalej pytano, czy chciałbyś, aby była wojna“. Odpowiedzi brzmiały wogóle: „nie“ (bo byłby głód, boby się ludzie pozabijali, boby pozabijali Polaków, boby i mnie zabili, bo strach), kilku oświadczyło się za wojną („bo byłoby mniej narodu, a roboty więcej“, „boby mnie zabili, a na świecie ciężko żyć“). „Kogo się boisz“? pytano dalej. Odpowiadano: złych ludzi, cyganów, starych, Samojedów, ordynarnych, Turków, Szwabów, sołdatów, zbójców, Murzynów, czarodziejów, w siedmiu wypadkach odpowiedziano: „ojca i matki“. Na pytanie „kogo lubisz“ — odpowiedziano w 47 wypadkach — „Polaków“, w 10 „ojca“, „rodzinę“, w 7 nauczycieli, w 9 księży i katolików, w 12 „dobrych“ (pracowitych, cichych, uczciwych), w 2 „wszystkich“, w 1 „tych co mieszkają w naszym domu“.

Ostatnie pytanie brzmiało: „Kim chciałbyś być“? Odpowiedziano w 6 wypadkach: „urzędnikiem“, w 4 „nauczycielem“, w 27 „rzemieślnikiem“ (najczęściej ślusarzem, potem stolarzem, grawerem, tokarzem, maszynistą na kolei, maszynistą w drukarni, ogrodnikiem (1 raz), w 13 „księdzem“, 1 „pułkownikiem“, „oficerem“, „żandarmem“, 1 raz „królem“, 1 raz „tym co robi walce do cukierków“, 1 raz „papieżem“, 1 raz „dyrektorem“, jeden odpowiedział: „dobrym, pracowitym i żebym innym nie robił zła“.

MĘCZKOWSKA T. Matki a dzieci. („Ogniwo“. 1903. nr. 40. str. 952—953; nr. 41. str. 978—979).

Nowe prądy stworzyły nowy typ kobiety, która z rodzicielki stała się wychowawczynią, która przestała wierzyć w potęgę instynktu macierzyńskiego, w swe przyrodzone zdolności pedagogiczne, a natomiast zaczęła kształcić się i uświadamiać sobie potrzeby i ideały społeczne. Dzisiejsza inteligentna matka wie, że uczucia rodzinne nie wypełnią dziecku życia, że obok nich należy rozwijać inne, szersze i głębsze. Trzeba więc oprzeć całe wychowanie na podstawach etyczno-społecznych. A jednak i obecne metody pedagogiczne pozostawiają do życzenia, nowe zaś środki wychowawcze mogą okazać się równie bezowocnymi, jak dawne, mające źródło w instynkcie macierzyńskim. „Nowa matka“ poświęca dzieciom wszystkie prawie wolne chwile swego życia, pragnie usunąć wszelkie obce, niepożądane wpływy i panować niepodzielnie nad umysłem i sercami dzieci, tłumić złe skłonności, wzniecać uczucia szlachetne. Wszystkie czyny dziecka podlegają ścisłej kontroli; nawet w zabawie nie jest tak swobodne, jak inne, bo tu musi stosować się do życzeń matki. Własnej pobudki nie zna ono, bo matka uprzedza wszystkie jego zamiary. W ciągłej obawie o zdrowie jego duszy, zarówno jak i jego ciała, usuwa z drogi najbłahsze przeszkody. Stąd też dziecko nabiera przeświadczenia, że ono jest osią, około której życie się obraca, widząc, że matka niem i dla niego żyje. Dziecko jest takiem, jakiem je matka chciała mieć, jej dziełem, a zarazem jej odbiciem. W tym pierwszym okresie życia panuje zupełna harmonia między matką a dzieckiem. Kiedy jednak dziecko doszedłszy do lat 10 pójdzie do szkół i wejdzie w styczność z życiem samodzielnem, zaczyna też być jednostką samodzielną. Życie porywa je swą naturalnością, a zarazem rażąco przeciwstawia nowe wrażenia sztucznej atmosferze domowej. Dziecko przekonywa się, że istnieje życie urozmaicone, w którem są dobre i złe rzeczy, obok pięknych bardzo brzydkie. Powoli wciąga się coraz bardziej w życie koleżeńskie, wreszcie społeczne i umysłowe. A kiedy wówczas postawi sobie pytanie, jakie są czyny jego najbliższego otoczenia, to odpowiedź brzmi bardzo niekorzystnie dla matek. Myślące dziecko przekonywa się, że matka jego, jako jednostka społeczna jest niczem, że interesa społeczne nie są jej interesami, że życie szersze jest jej obce. W porze, gdy młodzież ogarnia żądza czynu, takie grzechy nie przebaczają się nikomu. Przepaść tę pogłębiają różnice natury umysłowej. Matka bowiem, poświęciwszy się przez szereg lat jedynie wychowaniu dzieci, nie miała ani czasu ani sposobności do pracy nad sobą. Kiedy więc teraz syn lub córka poruszają w rozmowach kwestye poważne i domagają się na nie odpowiedzi gruntownej, matka nic im nie może dać. Nici, łączące matkę z dziećmi, rwą się i dziecko zwraca się do tych, którzy z niem razem żyją i których wyższość umysłowa ciąży nad niem. Żyje, myśli i czuje poza domem. Jeżeli to nowe otoczenie jest inne od dawnego, to dziecko powoli przekształca się i cała praca matki idzie na marne.

Niebawem przekonywa się matka, że ideały i pragnienia jej dziecka, nie są tem, co ona w nie wpoić zamierzała. Wiadomo z doświadczenia, że rozdźwięk między starszem a młodszem pokoleniem nabiera coraz większej mocy. Dlaczego więc usilne starania matki nie wydają pożądanych owoców? Oto dlatego, że, mimo aż nazbyt licznych przykładów źle wychowanych dzieci, wierzymy ciągle w stary przesąd, iż każda kobieta może wychowywać dzieci. Do niedawna jeszcze każde dziewczę z „dobrego domu“ musiało grać na fortepianie, haftować, a dopiero po zamążpójściu wolno mu było to porzucić, bo czekało je wychowywanie dzieci. Dzisiaj wiemy, że gra na fortepianie wymaga odpowiednich zdolności, ale nie chcemy wiedzieć, że i do wychowania trzeba talentu. Kobiety, pracujące w rozmaitych zawodach, z chwilą wyjścia zamąż porzucają swóch fach, ażeby objąć trudne stanowisko kierowniczek dzieci. Zostają tedy wychowawczyniami z łaski przypadku, lecz rzadko odnajdują prawdziwą drogę. Rozsądniejsze matki odczuwając brak teoretycznego i praktycznego przygotowania, biorą się do czytania dzieł pedagogicznych, lecz z dorywczej pracy nie odnoszą należytej korzyści. Dobrą wychowawczynią może być jedynie osoba, która ma zamiłowanie do działalności pedagogicznej, rutynę i duże doświadczenie. Pomiędzy dzisiejszemi matkami prawdziwych wychowawczyń nie ma prawie zupełnie, to też wychowanie zeszło na manowce. Życie i wychowanie pozostają od siebie oddzielone przepaścią. Matka zapomina o tem, że dziecko patrząc na jej uczynki, musi nieraz spostrzedz niezgodność praktyki z teoryą, czynów ze słowami. Najrozumniejsze matki popełniają wobec dzieci mnóstwo drobnych kłamstw, a równocześnie w pogadankach potępiają kłamstwo. Prosta i wrażliwa dusza dziecka musi wcześniej czy później oburzyć się na takie niekonsekwencye. Najczęściej atmosfera domowa przeczy temu wszystkiemu, co matka stara się wpoić w dziecko. Dziecko słyszy nieustannie o potrzebie szerszych uczuć społecznych,— a tymczasem widzi, że matkę pochłaniają drobiazgi codziennego życia, ojca praca zarobkowa. Taka atmosfera niweczy najlepsze chęci matek, bo dla dziecka trzeba atmosfery prawdy, pracy i ideałów. Jeżeli dziecko będzie widziało dokoła siebie ludzi pracujących dla dobra ogółu, to bez pogadanek pójdzie za ich przykładem. Kto zacieśnia swoje życie do najpospolitszej szarości, ten dobrym wychowawcą być nie może. Dzisiejsza matka zmieniła swój stosunek do dziecka, ale nie zmieniła siebie samej. Przyniosła dziecku w ofierze duszę, ale gdy dziecko dorośnie i zażąda od niej ideałów, nie może mu jej dać, bo sprowadziła swoje życie do drobiazgów codziennych. Dlatego jej wpływ kończy się z chwilą, gdy dziecko zaczyna żyć samodzielnie.

RYDEL LUCYAN. W obronie narzeczy ludowych przed szkołą wiejską. („Przegląd powszechny“. 1903., listopad, IV. str. 169—181).

Niesłusznie nazywane bywają narzecza ludowe „gwarami“, bo podczas gdy gwara jest zepsutym językiem literackim, to narzecze jest źródłem języka literackiego. Zwłaszcza u nas niema przepaści między

narzeczami a językiem literackim, bo łączy je polszczyzna XVI. i XVII. wieku. Znaczna większość zwrotów mowy ludowej jest najpiękniejszymi archaizmami, które łatwo odnaleźć w dziełach pisarzy okresu złotego. A i te nowe twory narzeczy ludowych, które powstały później, są szczęśliwie urobione i zgodne z duchem języka. Wielu stąd poetów naszych od Mickiewicza począwszy czerpało z dwu krynic: ze starego języka epoki zygmuntowskiej oraz z narzeczy, żyjących w ustach ludu. Z pism ich znowuż przeszło wiele prowincyonalizmów do języka literackiego, wzbogacając niepomiernie jego zasób słowny. To też — zdaniem autora — zwalczanie wyrazów ludowych w szkołach przez nauczycieli jest prawdziwie szkodliwe, bo celem szkoły nie jest nauczyć chłopca wiejskiego mowy literackiej, a jedynie umożliwić mu dalsze czytanie i oświecanie się. Koniecznością natomiast jest pozostawić ludowi w każdej okolicy narzecze jemu właściwe, jako rzecz piękną i cenną. Szkoda wprost sił i czasu nauczyciela na zwalczanie wyrazów ludowych, bo i cóż będzie, jeśli taki chłopak wiejski, któremu zakazywano w szkole ludowej używania takich wyrażeń jak n. p. „zawżdy“ lub „jeno“, dowie się w gimnazyum z „trenów“ Kochanowskiego, iż obydwa te wyrazy — są staropolskie. Zabija się więc w nim język szczero-polski, dawny, wspaniały. Najgorzej na tępieniu narzeczy wyjdzie język literacki, bo odpadną mu te podziemne korzenie, którymi żyje i rozrasta się. Oświata na tem nic nie uzyska, bo nie polega ona na wygładzaniu uczniom języka, lecz na rozwijaniu pojęć!

BEYER OTTO W. Deutsche Schulwelt des neunzehnten Jahrhunderts in Wort und Bild. Mit 467 Bildnissen. Leipzig und Wien. A. Pichlers Wittwe und Sohn. 1903.

Wiadomo, że czyny ludzi zasłużonych wywołują u innych chęć do naśladowania, są bodźcem do pracy. Książka omawiana oprócz tej ma jeszcze inną zaletę, gdyż, kreśląc życie i działalność pedagogiczną znakomitszych osobistości XIX. wieku, daje zarazem przegląd rozmaitych kierunków, jakie nurtowały w pedagogii. Mamy tutaj nie tylko życiorysy zasłużonych nauczycieli, ale też teoretyków i historyków pedagogii, ministrów oświaty i kierowników wielkich towarzystw nauczycielskich. Trud to był niemały wybrać z tych tysięcy zasłużonych ludzi najcharakterystyczniejszych, najwięcej godnych. Ale zadaniu temu podołał autor dobrze. Książka nie ogranicza się biografią ludzi już nieżyjących, lecz owszem wciągnęła w swoje ramy osobistości dziś jeszcze działające, co najważniejsza bez przesadnych pochlebstw, jakie obecnie tak są w modzie. (Dr. J. Loos. „Zeitschrift für die oesterreichischen Gymnasien“. 1903. zeszyt 4. str. 372—373).

GRAEVELL DR. Eine internationale Enquête über Schul- und Erziehungsreform. („Paedagogisches Archiv“. 1903. zeszyt 3. str. 161—165).

Wobec najsprzeczniejszych zdań, jakie obecnie panują w dziedzinie wychowania i wykształcenia uznał autor za stosowne zebrać

materyał z ust rodziców, mających dzieci, pedagogów zawodowych oraz tych wszystkich, którzy zajmują się wychowaniem i szkolnictwem. Kwestyonaryusz jego zawiera 20 następujących pytań:

1. Czy Pan życzy sobie koedukacyi obu płci? czy wykształcenie dziewcząt ma odbywać się w ten sam sposób, co chłopców czyli też nie? jeżeli szkoły będą oddzielne, jakich języków mają się uczyc dziewczęta? czy mają być później dopuszczone do uniwersytetów albo czy należy założyć osobne wyższe szkoły żeńskie?

2. Czy Pan przemawia za szkołą jednolitą, czy za różnorodnemi wyższemi szkołami? czy rozmaite wyższe szkoły mają posiadać różne prawa?

3. Jeżeli Pan jest zwolennikiem szkoły jednolitej, jak sobie ją Pan przedstawia? Więc n. p. jakich języków powinnoby się uczyć w Pańskim kraju? z ilu klas ma się ona składać? czy mają być internaty?

4. Czy Pan jest zwolennikiem egzaminu dojrzałości? czy przed nim mają istnieć jakie egzamina, czy nie? czy egzamin ten powinien odbywać się w tym samym zakładzie, czy w innym? czy powinny mieć miejsce ogólne „konkursy“ czyli też nie?

5. Czy ma się uczyć w szkołach wyższych języków klasycznych, czy nie? i w których? w jakim zakresie? kiedy powinno się zaczynać naukę języka łacińskiego i greckiego?

6. Naukę jakiego języka obcego powinno się rozpoczynać w gimnazyum i w której klasie? czy najpierw powinno się uczyć języka ojczystego, czyli też języka obcego?

7. W jaki sposób i w jakich rozmiarach ma się wykładać historyę naturalną? czy nauka ma odbywać się także na wolnem powietrzu, ażeby uczniów zapoznać tem lepiej z naturą?

8. Jeżeli jest więcej szkół średnich (gimnazyum, szkoła realna), czy ma być dla nich wspólna podstawa najniższa i do której klasy? Jak Pan sobie ją wyobraża? Jakich języków powinno się tam uczyć?

9. Czy Pan oświadcza się za czysto praktyczną metodą w nauczaniu języków nowożytnych (à la Berlitz), czy nie, i czy Pan życzyłby sobie, aby ją stosować także do języków klasycznych? czy ma się mówić tylko w językach obcych z wykluczeniem wszelkich tłómaczeń?

10. Czy Pan jest zwolennikiem wprowadzenia nauki moralnej i jak ją sobie Pan wyobraża?

11. Czy Pan oświadcza się za większem uwzględnieniem gimnastyki i w jakiej formie? czy Pan żąda gimnastyki i zabaw, czy jednego z dwojga? w jakiej rozciągłości? czy Pan uważa za pożądane zapasy między dwoma rozmaitymi zakładami, czy z punktu widzenia pedagogicznego za szkodliwe? czy Pan przemawia za wspólnemi wycieczkami i podróżami? za ogrodniczemi i polnemi pracami uczniów? czy może za zajęciami rękodzielniczemi?

12. Czy sztuka ma być więcej niż dotychczas uwzględniana? w jaki sposób? czy Pan oświadcza się za nauką sztuki? za większem uwzględnieniem rysunków? za obrazami na ścianach klas? za pokazywaniem pięknych wzorów, obrazów, rzeźb? czy powinno się zwiedzać z ucz-

niami muzea? czy Pan sądzi, że widok nagiego ciała zgorszy uczniów? jaki sposób uważa Pan za najstosowniejszy do obudzenia w młodzieży zmysłu dla piękna? czy obok zmysłu dla dobra i prawdy musi być pielęgnowany także zmysł estetyczny? czy to może się stać przez wprowadzenie praktycznego a ładnego munduru dla uczniów? czy taki mundur ma być zbliżony do stroju narodowego? w jaki sposób ma się wzbudzać w uczniach wstręt do wszystkiego, co obrzydliwe (n. p. pijatyka i t. p.)?

13. Czy wychowanie ma być narodowe, czy humanitarne? czy przemawia Pan za wprowadzeniem nauki wiadomości prawnych w tym kierunku, aby uczniowie znali dokładnie urządzenia swojej ojczyzny? czy ma się kłaść nacisk na przynależność do pewnego narodu, czy też kształcić miłość ogólnoludzką? Na wypadek potwierdzenia ostatniego pytania, jakimi należy się posługiwać środkami celem wykorzenienia szowinizmu? jak Pan się zapatruje na dążenia „przyjaciół pokoju"? czy w szkole wojna ma być piętnowana jako coś nienaturalnego, godnego pogardy?

14. Czy Pan oświadcza się za prowadzeniem filozofii w szkołach? czy Pan uważa, że n. p. naukę religii w wyższych klasach korzystniejby zastąpić nauką filozofii? czy nie byłoby lepiej zamiast nauki czysto wyznaniowej wykładać objektywnie historyę poszczególnych religii i filozofii religii? kto ma ewentualnie udzielać tej nauki? czy ma się założyć dla takiego przedmiotu osobne katedry na uniwersytetach?

15. Czy Pan życzy sobie zmian w obowiązującej dzisiaj dyscyplinie szkolnej? co Pan myśli o karach cielesnych? czy Pan uważa za dobre nagrody szkolne? czy Pan życzy sobie publicznych odznaczeń (jak n. p. we Francyi)?

16. Jak Pan przedstawia sobie reformę szkół wyższych? czy punkt ciężkości powinien być w wykładach czy w ćwiczeniach praktycznych (seminaryach)? czy nie byłoby wskazanem założenie osobnego wydziału dla nowych nauk (antropologia, etnologia, demografia, statystyka, pedagogika, polityka i t. d.)? czy nie byłoby pożądanem założenie wielkiego klubu dla wszystkich uczniów pewnej wszechnicy?

17. Czy Pan życzy sobie ustanowienia prawa w kierunku wychowania domowego? co Pan myśli o żywieniu dzieci? czy Pan przemawia za pokarmem wegetaryańskim w latach najpierwszych? czy państwo nie powinnoby wydać ustawy, wzbraniającej dawać dzieciom alkohol do pewnego wieku? czy nie byłoby wskazanem zwalczać alkoholizm, powstrzymywaniem młodzieży przez długie lata od alkoholu? jaki środek projektuje Pan, aby młodzież powstrzymać od palenia tytoniu?

18. Czy Pan jest zwolennikiem uzupełniającej nauki, czy powinna ona być obowiązkową? do jakiego wieku i w jaki sposób ma być udzielana? co Pan sądzi o szkołach ludowych? czy Pan nie uważa za stosowne ustanowienia w każdym kraju pewnego centrum, w któremby się miało raz w roku sposobność słuchania popularnych wykładów o postępach umiejętności, nowych odkryciach i t. p. pierwszorzędnych

uczonych? czy Pan nie uważa za stosowne, aby w każdym kraju było centralne ognisko dla gimnastyki podobne, jak Olimpia w Grecyi? czy wykształcenie sił cielesnych nie sprowadzałoby zarazem korzyści moralnych — powstrzymując młodzież od używania napojów? czy nie możnaby uszlachetnić militaryzmu przez to, że kształciłoby się żołnierzy w kierunku moralnym i umysłowym? w jaki sposób możnaby to osiągnąć? wykładami? dobrą lekturą? jakie środki kształcenia proponuje Pan dla dorosłych kobiet? jak Pan myśli zapobiegać żądzy używania przyjemności?

19. Czy Pan uważa za potrzebne ustanowienie stałej międzynarodowej komisyi dla szkolnictwa? jakie miałaby ona obowiązki? gdzie miałaby obradować? czy przy niej trzebaby założyć muzeum pedagogiczne i bibliotekę? czy byłoby dobrze przyłączyć do niej międzynarodową pedagogiczną akademię? czy ta instytucya nie miałaby między innemi prawa poddawać rewizyi książki szkolne poszczególnych krajów, szczególniej w tym kierunku, czy nie ma w nich ustępów szowinistycznych lub podżegających do nienawiści przeciwko innym narodowościom? czy nie możnaby ułożyć międzynarodowych książek szkolnych, których wprowadzenie poleciłoby się poszczególnym rządom? czy nie dałaby się wypracować jednolita wymowa dla języka łacińskiego i greckiego? czy należy dążyć do zaprowadzenia międzynarodowego języka (n. p. Esperanto)?

20. Czy nie możnaby — oprócz międzynarodowej statystyki szkolnej — ułożyć statystyki duchowej? czy nie dałoby się za pomocą osobnych ankiet ustalić umysłowej wyżyny i wykształcenia pewnego narodu? czy nie możnaby od czasu do czasu wszystkim uczniom dawać jednego i tego samego tematu do opracowania? czy nie należałoby baczyć na to, ażeby wychowanie przyszłości postawić na pewniejszych, zdrowszych podstawach?

Odpowiedzi uprasza autor nadsyłać pod adresem: Dr. L. Freytag, Berlin W. 9, Schellingstrasse 8. *Dr. St. Zdziarski.*

Sprawy Tow. nauczycieli szkół wyższych.

Sprawozdanie z posiedzeń Wydziału Towarzystwa.

Posiedzenie z d. 2. stycznia 1904 r.

1. Wydział przyjmuje do wiadomości regulamin komisyi muzealnej i zatwierdza go.

2. Wydział przyjmuje do wiadomości tytuły wykładów powszechnych uniwersyteckich z dziedziny pedagogiki i nazwiska prelegentów, a mianowicie:

Prof. uniw. Dr. Kazimierz Twardowski: Co to jest wychowanie?

Dr. Teofil Stachiewicz: Ochrona zdrowia młodzieży w wychowaniu domowem.

Inspektor krajowy szkół Emanuel Dworski: Współdziałanie domu i szkoły w wychowaniu młodzieży.

Docent uniwersytetu Dr. Bolesław Mańkowski: O wartości wychowawczej pracy.

Profesor Bolesław Błażek: O karności młodzieży.

Wykłady przeznaczono na każdą niedzielę począwszy od 21. lutego w sali ratuszowej o godz. 5 popoł.

3. Wybrano delegatów do Komitetu mającego z ramienia Czytelni katolickiej zająć się urządzeniem wiecu w sprawie umoralnienia młodzieży. Delegatami wybrano: prof. Lachowskiego i prof. Dra Piaseckiego.

4. Referat w sprawie Muzeum i wybór redaktora odpadł z powodu choroby Dra Mańkowskiego.

5. Załatwiono szereg spraw administracyjnych.

6. Na wniosek X. Dra Pechnika wybrano komisyę, mającą ułożyć kanon poezyi, któreby należało pomieścić w zbiorku poezyi polskich dla młodzieży i wydać nakładem Towarzystwa.

Posiedzenie z d. 20. stycznia 1904 r.

1. Do komisyi mającej się zająć oceną dzieła nadesłanego na konkurs Towarzystwa na dziełko pedagogiczne, wybrano prof. Passendorfera, X. Dra Pechnika i prof. Schneidra.

2. Uchwalono przedłożyć Radzie szkolnej z okazyi ankiety w sprawie nauki języka niemieckiego w szkołach średnich następujące uchwały Koła lwowskiego w tej sprawie:

1. Ilość ukwalifikowanych nauczycieli języka niemieckiego wymaga znacznego pomnożenia, a przy normalnej liczbie klas przynajmniej podwojenia.

2. Celem nauki j. niem. w szkole średniej jest, aby uczeń po skończeniu jej mógł czytać ze zrozumieniem dzieła w jęz. niem. a władać poprawnie tym językiem w zakresie najbliższych pojęć.

3. Metoda wymaga zmiany o tyle, aby na poszczególnych stopniach nauki wykazała się jej ciągłość.

4. Pod względem rozkładu materyału nauka stylistyki i poetyki może być pozostawiona przygodnemu traktowaniu, a czas uzyskany przez to użyty na czytanie najcelniejszych utworów z epoki rozkwitu piśmiennictwa niem. Na kl. VI. w gimnazyum przypadłoby piśmiennictwo aż do Goethego; na kl. VII. Goethe i Schiller, na kl. VIII. romantyka aż do najnowszych czasów.

3. Prof. Lachowski odczytuje referat w sprawie ostatniego rocznika Muzeum, kończąc wyrażeniem zupełnego uznania dla redaktora. Nad referatem odbyła się obszerna dyskusya, a następnie wybrano redaktorem ponownie Dra Mańkowskiego. Wniosek prof. Schneidra żądający powiększenia objętości Muzeum oddano Komisyi administracyjnej do rozpatrzenia.

4. Uchwalono wnieść nową petycyę w sprawie policzenia lat spędzonych na suplenturze z egzaminem. Wypracowania petycyi podjął się prof. Lachowski.

Posiedzenie z d. 5. marca 1904 r.

1. Walne zgromadzenie uchwalono odbyć w Krakowie w Zielone święta d. 22. i 23. maja, a ułożenie tematów na to zgromadzenie powierzono Komisyi redakcyjnej wzmocnionej sekretarzem.

2. Uchwalono petycyę do Rady szkolnej w sprawie zniesienia egzaminów promocyjnych w brzmieniu proponowanem przez sekretarza.

3. W sprawie Domu zdrowia dla młodzieży szkolnej w Zakopanem uchwalono udać się do Kół Towarzystwa z prośbą, aby grona nauczycielskie, wysyłając jakiegoś ucznia do Domu zdrowia, przyczyniały się do jego tam utrzymania z funduszów zbieranych drogą składek i t. p.

4. Załatwiono szereg spraw administracyjnych.

Posiedzenie z d. 24. marca 1904 r.

1. Uchwalono petycyę do Prezydyum Rady szkolnej w sprawie przyspieszenia wypłaty kwartałów pośmiertnych w brzmieniu proponowanem przez radcę Wolffa.

2. Uchwalono petycyę do Ministerstwa w. i o. w sprawie zmiany przepisów dotyczących egzaminu dojrzałości w brzmieniu proponowanem przez prof. Dra Twardowskiego.

3. Uchwalono przedłożyć Walnemu zgromadzeniu następujące tematy:

a) Sprawa utrakwizmu w szkołach średnich, referent prof. Dr. Kurpiel.

b) Sprawa długo w służbie zostających suplentów, referent prof. Lachowski.

c) Sposoby pogłębienia wychowawczego działania szkoły, ref. Dr. Piasecki.

4. Uchwalono udać się do Koła nowosądeckiego, aby wybrało z pomiędzy swych członków referenta, któryby Walnemu zgromadzeniu przedłożył sprawę rozszerzenia Muzeum i pozyskania środków na ten cel.

5. Załatwiono szereg spraw administracyjnych.

Sprawozdanie z posiedzeń Kół:

KOŁO BOCHEŃSKIE. W d. 14. marca b. r. odczytał p. Służewski referat w sprawie utrakwizmu w szkołach średnich. Referent przytoczywszy względy przemawiające przeciw utrakwizmowi przedłożył dwa wnioski:

1. Bocheńskie Koło Tow. naucz. szkół wyższych uważa wprowadzenie utrakwizmu do szkoły średniej za rzecz niemożliwą ze względów dydaktycznych.

2. Uznaje potrzebę obowiązkowej nauki jęz. ruskiego we wszystkich szkołach średnich w Galicyi, atoli łącznie ze zmianą dotychczasowego programu nauk w szkole średniej.

Koło jednomyślnie oba wnioski uchwaliło jak i wniosek p. dyrektora Żułkiewicza opiewający: Dla umożliwienia nauki jęz. ruskiego jest rzeczą pożądaną, aby również Polacy oddawali się studyom języka i literatury ruskiej i składali egzamin kwalifikacyjny.

KOŁO KRAKOWSKIE. Posiedzenie dnia 9. stycznia pod przewodnictwem Dr. Petelenza. Na wstępie zaznacza prezes Koła stratę, jaką Towarzystwo a w szczególności Koło poniosło przez śmierć tak zacnego kolegi, jak prof. Tyrała, który jeszcze miesiąc temu brał żywy udział w przyjęciu wadowickich kolegów.

Na wniosek prof. Opuszyńskiego i Wasunga uchwalono polecić sekretarzowi Koła, by pisemnie wyraził współczucie rodzinie zmarłego, jakoteż przeznaczyć 20 kor. na fundusz wdów i sierót im. Adama Mickiewicza zamiast wieńca na trumnę.

Następnie wygłosił prezes Dr. Kurpiel referat: „Utrakwizm w naszych szkołach średnich“.

Z powodów natury przedewszystkiem społeczno-politycznej, z przyczyn podanych przez hr. W. Dzieduszyckiego w artykule „Nasze szkoły średnie“ wydrukowanym w grudniowym zeszycie Przeglądu polskiego z r. 1903, zastanawiała się sejmowa komisya szkolna nad możliwością wprowadzenia utrakwizmu t. j. dwoistego języka wykładowego do naszych szkół średnich. Wniosku pełnego, ścisłego nie uczyniła, wyraziła tylko życzenie, by Rada szkolna zastanowiła się nad tą sprawą.

Referent przypomina, że w r. 1886 prof. Małecki wniósł w Sejmie, aby stopniowo zaprowadzono w niektórych szkołach średnich wschodniej Galicyi wykłady niektórych przedmiotów wyłącznie w ję-

zyku ruskim dla wszystkich uczniów. Projektowi prof. Małeckiego sprzeciwiły się jednogłośnie wszystkie powagi naukowe i pedagogiczne w kraju, jako to Akad. um., Uniwersytety, Towarzystwa nasze i Rada szkolna krajowa. Były mu przeciwne ze względów dydaktyczno-pedagogicznych.

Również i referent chce z tego punktu traktować rzecz. Pozbywszy się nawet obawy, że utrakwizm mógłby sprowadzić wprost przeciwne oczekiwanym następstwa, że zamiast uchylić, zaostrzyłby jeszcze niechęci, projekt ten ze stanowiska dydaktycznego jest tak niestosownym, że żadne względy nie mogą przeważyć szali na jego korzyść. Wykład bowiem kilku przedmiotów w języku obcym powstrzyma tok nauki, opóźni umysłowy rozwój uczniów, ponieważ zamiast zajmować się treścią wykładu będą musieli walczyć z językiem obcym. W nauce tych przedmiotów stałby się język ruski c e l e m nie środkiem, jakim j a k o j ę z y k w y k ł a d o w y b y ć p o w i n i e n. Aby to usunąć, należałoby chyba uczyć go już w szkole średniej lub utworzyć klasy przygotowawcze, a więc naukę przedłużyć co najmniej o rok. Utrakwizm w szkołach średnich pociągnąłby za sobą utrakwizm w uniwersytetach, bo w przeciwnym razie brakłoby odpowiednio przygotowanych nauczycieli.

Z językiem ruskim wprowadzamy piąty język do naszych szkół gimnazyalnych, nadto młodzież ucząc się przedmiotów w dwóch językach nie będzie miała dość sposobności i czasu do nabycia tej łatwości i pewności w używaniu ustnem i piśmiennem języka ojczystego, tej dokładnej znajomości jego arcydzieł, jakie jej daje dzisiejszy plan nauki. Skutkiem blizkiego pokrewieństwa języków powstanie mięszaniec językowy, który powoli wkradnie się i do piśmiennictwa.

Jak pogodzić obie strony, ruską i polską, co do wyboru przedmiotów, któreby miały być wykładane w języku ruskim? Grupa humanistyczna ma tygodniowo godzin 154, realna tylko 47! Niemożliwem jest również uczenie jednego przedmiotu raz po polsku, to znów po rusku. Trudności za tem nie do usunięcia!

Wobec tych argumentów oświadcza się referent przeciw zaprowadzeniu utrakwizmu w szkołach średnich.

Prof. F l a c h zgadza się zupełnie z referentem, że względy natury politycznej a nie pedagogicznej kwestyę utrakwizmu wywołały. Główny propagator myśli, hr. W. Dzieduszycki, sam z rodziny ruskiej dawniej, obecnie polskiej, najszczytniejszy idealista marzy o połączeniu duszy polskiej i ruskiej. Tymczasem idylla pożycia narodowego już się skończyła. Hrabiemu Dzieduszyckiemu zdaje się ciągle, że Rusin jest naszym młodszym bratem, potrzebującym opieki. Tymczasem Rusini jej nie chcą. Rusini domagają się — i słusznie zresztą — nowych ruskich gimnazyów. I te dać im będziemy musieli. Sejm byłby i w tym roku na utworzenie gimnazyum w Stanisławowie przystał, gdyby nie napad na rektora.

Gimnazya utrakwistyczne nie zakończą waśni, ale ją spotęgują, będą znienawidzone przez Rusinów, bo Rusini chcą autonomii i ruskich szkół.

Polityczne tendencye nie liczą się z warunkami szkoły. Utrakwizm wniesie do szkoły nienawiść i ferment radykalny i dlatego jako pedagogowie musimy mu się sprzeciwić.

Jeżeli się źle dzieje w gimnazyach ruskich, to winni temu i profesorowie ruscy, a tych nie zmienimy. Są to „Flegeljahre“ tych zakładów, więc miejmy nadzieję, że dojdą do stanu spokojnej rywalizacyi.

Koniecznem jest jednak, by Polacy posiadali język ruski. Mowca stawia w tym kierunku wniosek, by wprowadzić wszędzie fakultatywną naukę języka ruskiego.

Referent nadmienia, że ma zamiar postawić później wniosek zaprowadzenia języka ruskiego jako obowiązkowego w gimnazyach galicyjskich, podda go więc potem pod dyskusyę.

Prof. Karbowiak przestrzega, że w razie zaprowadzenia utrakwizmu walka narodowościowa przeniesie się i do zachodniej Galicyi, gdzie uczniowie ruscy będą się zapisywać. Domagamy się ciągle ścieśnienia zakresu naukowego, a tymczasem sami go rozszerzamy. Uczeń musi pobierać naukę w języku ojczystym, jeżeli ona ma przynieść należyte owoce, a przestrzegać musimy tego nadto ze względu na stosunki w innych zaborach.

Dyr. Petelenz oświetla z historycznego stanowiska walkę narodowościową w Galicyi i konstatuje, że wszelkie idee pojednawcze nie doprowadziły do zgody. My młodzieży naszej molochowi politycznemu nie poświęcimy i nie znajdziemy nauczyciela, któryby swój przedmiot ofiarował na materyał do ćwiczeń językowych.

Prof. Karbowiak proponuje w kwestyi formalnej, by ze względu na doniosłość kwestyi głosować tylko nad kwestyą utrakwizmu, a sprawę nauki języka ruskiego odroczyć do następnego posiedzenia.

Prof. Flach zgadza się na to, prosi jednak, by w komunikatach posłanych do gazet wyraźnie to odroczenie zaznaczono.

W głosowaniu oświadczyło się koło jednomyślnie przeciw utrakwizmowi, wniosek odraczający sprawę nauki języka ruskiego przeszedł większością głosów.

Do komisyi kontrolującej wybrano prof. Bryla i Karbowiaka.

W końcu komunikuje dyr. Dr. Petelenz odpowiedź JE. Ministra Hartla na telegram Koła wysłany w grudniu.

Na tem posiedzenie zamknięto.

— Posiedzenie dnia 13. lutego 1904. Prezes Dr. Kurpiel referował o obowiązkowej nauce języka ruskiego, uzasadniając równocześnie potrzebę tej reformy. Chodzi o to, by Polacy umieli wszyscy po rusku i mogli piastować urzędy w Galicyi wschodniej, z drugiej strony Rusini musieliby się uczyć języka polskiego obowiązkowo i wprowadziłoby się literaturę polską jako czynnik wychowawczy do gimnazyów ruskich. Koniecznem jest to urządzenie, bo fakultatywna nauka tego przedmiotu wydaje bardzo małe rezultaty. Referent nie zastanawia się nad trudnościami technicznymi tej reformy, sprzeciwiają-

cej się artykułowi 19. ustawy zasadniczej, chodzi mu tylko o teoretyczną stronę t. j. czy zmiana ta jest potrzebną, czy nie.

Prof. Opuszyński oświadcza się przeciw wnioskom referenta, gdyż przy znacznej już ilości języków stanie się gimnazyum chyba szkołą języków; prof. Ippoldt dowodzi, że potrzeba języka ruskiego po ukończeniu gimnazyum, nie rozstrzyga o nauczaniu go już w szkole średniej, tembardziej że język ruski nie przedstawia dla naszych chłopców jakiegoś elementu wychowawczego, a kosztem innych przedmiotów musiałoby się dotychczasowy plan nauki przekształcić.

Prof. Flach wskazuje na przykład Niemców w Czechach, którym język czeski jest potrzebny koniecznie. Gdyby nie było rzeczywistej potrzeby, toby Koła wschodnie przez sam kontrast z Rusinami oświadczyły się przeciw językowi ruskiemu. Wprawdzie literatura ruska jest małą, ale rozwinąć się może w krótkim czasie. Trzeba znać naród, bo żyć z nim musimy. Zniknęłoby prawdopodobnie wiele różnic, gdybyśmy język znali.

Oprocz tego przemawiali za wnioskiem referenta prof. Koprowicz, przeciw prof. Sobiński.

Prof. Opuszyński stawia wniosek przejścia do porządku dziennego nad tą kwestyą i to tylko ze względów czysto pedagogicznych, by naszej młodzieży nie obarczać znowu nowym przedmiotem, nie przynoszącym odpowiednich korzyści. Możemy być odosobnieni z naszem zdaniem, ale właśnie my, stojący zdala od walk partyjnych z Rusinami, możemy spokojnie zdanie nasze wypowiedzieć.

Prof. Karbowiak wnosi, by wobec widocznego rozstrzelenia głosów, nie głosować teraz nad postawionymi wnioskami, ale z ostateczną decyzyą poczekać do dyskusyi przed Walnem Zgromadzeniem, na którem utrakwizm przyjdzie pod obrady.

Po krótkiej dyskusyi formalnej przeszedł wniosek odraczający większością głosów.

Koło uchwaliło wysłać telegram do prof. Myjkowskiego z okazyi 30-letniego jubileuszu jego pracy nauczycielskiej.

Z tego samego powodu uchwalono, by na obchodzie jubileuszowym Dr. Petelenza przemawiał w imieniu Koła, prezes Dr. Kurpiel.

Na tem posiedzenie zamknięto.

— Walne zgromadzenie Koła, dnia 20. lutego 1904 pod przewodnictwem Dr. Kurpiela.

W sprawozdaniu całorocznej działalności Wydziału podnosi sekretarz większe ożywienie, jakie panowało w tym roku, a to jest do pewnego stopnia zasługą ustępującego prezesa. W tym roku koledzy z Wadowic wzięli po raz pierwszy udział czynny w posiedzeniach Koła, co wpłynęło na ożywienie koleżeńskich stosunków.

W ubiegłym roku odbyło się 7 posiedzeń Koła, na których dyskutowano jużto nad wygłoszonymi przez członków odczytami, jużto nad kwestyonaryuszami Wydziału Towarzystwa. Z Koła krakowskiego wyszła również inicyatywa do rozesłania kwestyonaryusza w sprawie nauki języka niem. w szkołach średnich.

Sekretarz wspomina w końcu o wielkich stratach, jakie Koło w tym roku poniosło, wskutek śmierci ś. p. prof. Kasparka, Mieczysława Pawlikowskiego, wiceprezesa Koła prof. Kunza, prof Tobiczyka, Tyrały i Kublińskiego i wzywa kolegów do nieustawania w pracy dla dobra Towarzystwa, do żywszej agitacyi wśród gron, by interesowano się sprawami w Kole poruszanemi.

Sekretarz odczytuje telegram dziękczynny prof. Myjkowskiego za życzenia przesłane z okazyi jego jubileuszu.

Dyr. Dr. Petelenz dziękuje również za tyle dowodów życzliwości i uznania po 30-tu latach pracy.

Na wniosek prof. Sobińskiego uchwalono jednomyślnie udzielenie absolutoryum Wydziałowi za r. 1903.

Z kolei przedstawił skarbnik prof. Jaworski stan majątkowy Koła. Imieniem komisyi kontrolującej wnosi prof. Karbowiak serdeczne podziękowanie skarbnikowi za tyloletnie, sumienne i pełne poświęcenia prowadzenie rachunków Koła, jakoteż uznanie dla Wydziału za starania o pomnożenie funduszów i oględną gospodarkę.

Prof. Opuszyński zapytuje, czy Koło płaci do Wydziału Towarzystwa $^3/_4$ wkładek, jakie powinno mieć, czy też faktycznie otrzymanych, czy wreszcie są kilkoletnie zaległości, które wynoszą większe sumy?

Po odpowiedzi skarbnika, że płaci się $^3/_4$ rzeczywiście otrzymanych wkładek i że zaległości są nie bardzo wielkie, uchwala Walne Zgromadzenie, by Wydział na najbliższem posiedzeniu zastanowił się nad ich ściągnięciem.

Przystąpiono następnie do wyboru prezydyum i nowego Wydziału. Prezesem został wybrany prof. Dr. Karbowiak.

Dr. Kurpiel dziękuje serdecznie dawnym kolegom w Wydziale za dzielną pomoc w pracy dla dobra Koła i oddając przewodnictwo w ręce nowego prezesa życzy mu powodzenia w kierowaniu sprawami Towarzystwa.

Obejmując przewodnictwo, dziękuje prof. Karbowiak za zaufanie kolegów i przyrzeka, że będzie się starał ożywić i wzbudzić ruch większy w Kole, usiłowania jego jednak odniosą tylko wtedy pożądany skutek, jeżeli i członkowie tymi samymi chęciami będą ożywieni.

Wiceprezesem obrano prof. Dr. Kurpiela.

Do Wydziału weszli: prof. Ippoldt, Jaworski, Kosiński, Koprowicz, Mazanowski M., Pizło, Sobiński, Stupnicki, Wasung i Zwoliński. Zastępcami obrano: prof. Schmidta i Opuszyńskiego.

Przy następnym punkcie programu: Wnioski członków, zabrał głos prof. Lekszycki, przedstawiając dawniej poruszoną myśl kolonii wakacyjnych i prosił, by Walne Zgromadzenie uchwaliło rozpocząć akcyę w tym kierunku i wybrać w tym celu komitet z 6-ciu osób.

Po dłuższej dyskusyi, w której brali udział prof. Flach, Lekszycki, Kurpiel, Wasung uchwalono polecić Wydziałowi, by się nad

tą sprawą zastanowił i na najbliższem posiedzeniu Koła odpowiednie wnioski przedstawił. Na tem posiedzenie zamknięto.

— Posiedzenie Wydziału Koła, dnia 5. marca 1904. Sekretarzem obrano nadal prof. Wasunga, skarbnikiem prof. Jaworskiego.

— Posiedzenie Koła, dnia 19. marca 1904 pod przewodnictwem prezesa Dr. Karbowiaka.

Na wstępie wita prezes długoletniego członka i byłego sekretarza Koła, radcę szkolnego Dr. Germana, który z całą gotowością przyjął zaproszenie Wydziału, by przedstawić sprawę polskiego Muzeum szkolnego we Lwowie. Wyraża równocześnie podziękowanie drugiemu referentowi, że podjął się przedstawienia kwestyi trudnej, a ważnej i prosi, by dyskusyę, która nad tym tematem rozwinie się, prowadzić spokojnie i poważnie.

Po przyjęciu protokołu poprzedniego posiedzenia Koła zabrał głos radca Dr. German:

Myśl założenia Muzeum szkolnego poruszyli już dawniej Mieczysław Baranowski i Dr. Karbowiak. Gdy dawne plany nie doczekały się urzeczywistnienia, poruszono ten projekt podczas wystawy środków naukowych we Wiedniu, a poruszono nie w celu rywalizacyi z innymi narodami, ale z powodu przykrego uczucia, jakie owładnęło Polakami na widok lekceważenia ze strony komitetu wystawowego. Rzeczy naszych, godnych widzenia, albo nie przyjęto wcale albo umieszczono w całkiem nieodpowiednich miejscach.

Dyskusya prowadzona początkowo w ciasnem kole, przeniosła się potem do Tow. nauczycieli szkół wyższych.

Chodziło o to, jaką drogę obrać do urzeczywistnienia celu i jaki typ muzealny. Istnieje dotychczas z 50 muzeów, przedstawiających albo ostatni wyraz postępu na polu szkolnictwa i służących jako wzór organizacyi szkół (muzeum japońskie w Tokio) albo dających obraz przeszłości szkół danego narodu.

Oba typy są u nas potrzebne, bo z jednej strony jesteśmy daleko od centrów cywilizacyjnych, a z drugiej strony znajdując się pod kilku zaborami rozbiegamy się mimowoli w naszych dążeniach i ideałach. W Krakowie, gdzie mamy młodzież z rozmaitych stron Polski, znać już na młodych te różnice wnikające w ustrój charakteru.

W ostatniej dobie przejęliśmy rozmaite ideały wychowania od obcych, a zatraciliśmy swoje, tak że chcąc sięgnąć do rodzimej tradycyi, trzeba się cofnąć przynajmniej sto lat wstecz. Dział więc historyczny był także koniecznym.

Wydział Tow. naucz. szkół wyższych wybrał komisyę organizacyjną z 3 członków złożoną z referentem na czele i w imieniu tejto komisyi chciałby mowca zdać sprawę z dotychczasowej pracy, dać widoki na przyszłość, przedstawić cele i rolę, jaką ma odegrać muzeum wśród szkół i społeczeństwa.

Wielkim sukcesem w pracy było zjednanie dla tej myśli Tow. pedagogicznego, które zobowiązało się dać taką samą pomoc, jak Towarzystwo nasze i wydelegowało do komisyi 3 członków.

Uzupełniona przez kooptacyę do 14 członków komisya pracuje gorliwie nad rozwojem instytucyi. Po znanej odezwie do społeczeństwa dary napływały hojnie i udało się mimo małej reklamy, nawiązać stosunki nie tylko z wielu instytucyami i osobami w Galicyi, ale i w Warszawie i w Petersburgu, w Poznaniu i Ameryce. Ze wszystkich dzielnic otrzymane już dary, dały cenne wskazówki i t. d.

Rada szkolna krajowa wyznaczyła swego delegata, by utrzymać kontakt z komisyą i zasiliła odrazu zbiory muzealne pozostałościami z wystawy w r. 1894.

Zapewne, że z początku trzeba przełamać wielkie bardzo trudności, choćby n. p. przy klasyfikacyi zbiorów, wskutek ciągłej potrzeby tworzenia nowych działów, wskutek braku ludzi fachowych dla niektórych dziedzin (budowa szkół).

Jeżeli w tym samym stosunku dary dalej płynąć będą, braknie wnet pomieszczenia. Trzeba będzie wtedy i funduszów większych, niż je towarzystwa oba dać mogą.

Komisya sama nie jest w stanie załatwić wszystkiego i dlatego też chodzi o zakładanie komitetów miejscowych, o pozyskanie dla tej myśli osób z poza gron nauczycielskich.

Kraków jest najbogatszem źródłem dla muzeum, bo wszędzie, w każdej rodzinie, w każdym domu jakaś pamiątka się znajdzie. Zarząd muzeum postanowił, zważając na przywiązanie osób do posiadanych zabytków, brać je także w depozyt, gwarantując całość i zwrot na żądanie.

Znaczenie muzeum tego wychodzi po za mury szkolne. Przez wystawę wzorowych urządzeń szkolnych powstanie obszerne pole dla budzenia samodzielności w przemyśle, podnieta do pomysłów i ulepszeń w tym kierunku. Nastąpi wymiana myśli, środków naukowych szczególniej z Warszawą, co przyniesie obu dzielnicom wielki pożytek.

O poparcie tej sprawy prosi referent usilnie, jakoteż o wybór komitetu miejscowego.

Dziękując za tak zajmujący referat, wniósł prezes polecenie Wydziałowi Koła, by w porozumieniu z oddziałem Tow. pedag. wybrał komitet i przedstawił sprawę na najbliższem posiedzeniu Koła.

Wniosek ten przyjęto jednomyślnie.

Następnie wygłosił prof. Mikołaj Mazanowski referat „O godności stanu nauczycielskiego naszych szkół średnich“. Poczucie godności stanu nauczycielskiego i poszanowanie jej przez społeczeństwo jest nieodzownym warunkiem moralnej powagi szkoły, a zarazem najwyraźniejszą miarą zdrowego rozwoju publicznej edukacyi. Bez powagi moralnej jałową i trudną bywa praca nauczycielska; bez niej szkoła może być instytucyą urzędową, kwalifikującą inteligencyę, lecz nie może stać się tem, czem być powinna, instytucyą wychowawczą w etycznem, narodowem i cywilizacyjnem pojęciu.

Nie da się zaprzeczyć, że nawet bez poparcia społeczeństwa nauczyciel sam z siebie może wydobyć siły, wznoszące go na najwyższe szczyty godności i moralnej powagi; zbiorowo jednak zawdzię-

*

cza szkoła moralną swą powagę różnym wpływom, z pośród których nie najmniej ważnym jest opinia publiczna, wyrażająca się ustnie i w publicystyce.

Dzieje ostatnich lat 30-tu naszego szkolnictwa średniego świadczą wymownie, że zarówno Rada szkolna, jak Towarzystwo nauczycieli i samo nauczycielstwo wytrwale i konsekwentnie pracowały nad wszechstronnem ulepszeniem szkół, a zatem także nad podniesieniem moralnej ich godności i powagi. Natomiast opinia publiczna wobec tych usiłowań była często nieufną i niedowierzającą, jeżeli nie wprost wrogą. Do dzisiejszego dnia jeszcze szkoła nasza średnia nie cieszy się tem uznaniem, zaufaniem i poparciem społeczeństwa, na które powinnaby w zupełności zasługiwać. Do dzisiejszego dnia nawet u najinteligentniejszych ludzi i w dziennikarstwie spotkać się można z zupełnem niezrozumieniem zadania szkoły średniej, z żądaniem zniżenia jej do poziomu specyalnych szkół zawodowych.

W ostatnich czasach moralną powagę szkoły podkopują dwa silne prądy społeczne, szerzące swą agitacyę wprost między młodzieżą. Jeden opiera się na rozumowaniu: szkoła jest państwową, więc narodową być nie może; należy tedy zniechęcić ku niej młodzież, a tworzyć szkoły niezależne od państwa — drugi upatruje w państwowej szkole średniej klerykalizm, serwilizm, fałsz, szpiegostwo, upodlenie i t. d., a stawia jako zasadę samo kształcenie.

Nadomiar wszystkiego szkoła nasza średnia przechodzi obecnie przełomowy okres z powodu kolosalnego wzmagania się frekwencyi; musi w niej uczyć przeszło 400 zastępców bez kwalifikacyi (na ogólną cyfrę 659 kwalifikowanych nauczycieli). Wszystko to nie wytwarza warunków, sprzyjających pracy edukacyjnej. Tem ważniejszym staje się obowiązkiem wszystkich, dbających o przyszłość młodego pokolenia, popierać moralną powagę szkoły. Nauczycielstwo powinno zsolidaryzować się jak najściślej, bronić się przed niesłusznymi zarzutami, wytężyć wszystkie siły, aby nie zniżając wymagań w szkole pod względem karności i nauki, zdobyć sobie miłość i przywiązanie młodzieży. Sprawa wykwalifikowania sił nauczycielskich staje się piękną i winna być koniecznie przyspieszoną. Wielce są pożądane odczyty i publikacye, któreby wiedzę pedagogiczną u nas jak najszerzej popularyzowały. Z powodu spóźnionej pory dyskusyę nad tym odczytem odłożono do przyszłego posiedzenia.

KOŁO STANISŁAWOWSKIE. Posiedzenie z dnia 20. lutego 1904. Obecnych 21. członków. Po odczytaniu protokołu z ostatniego posiedzenia odczytał prof. Helfer referat nieobecnego prof. Latkowskiego w sprawie gimnazyów utrakwistycznych. Referent podawszy genezę sprawy, a następnie definicyę i rodzaje utrakwizmu zaznacza, że utrakwizm w szkołach w zasadzie jest wykonalny; wszak był wykonywany w szkołach pruskich na obszarze ziem polskich po trzecim rozbiorze Polski, również w szkołach Królestwa Polskiego za Mikołaja I., a obecnie istnieją gimnazya utrakwistyczne w Krainie, gdzie

w czterech klasach niższych wykłada się po niemiecku i po słoweńsku. Również słynne paralelki cylejskie w Styryi były także utrakwistycznemi. Lecz by nie szukać dalekich przykładów nasze seminarya nauczycielskie we wschodniej Galicyi najlepszym są dowodem, że utrakwizm w szkołach jest możliwy.

Wprowadzenie utrakwizmu nastręcza wprawdzie pewne trudności; przedewszystkiem trudności językowe u uczniów, które jednak zdaniem referenta wobec pokrewieństwa języka ruskiego z polskim w krótkim czasie dałyby się usunąć, zwłaszcza, że pewną znajomość języka ruskiego wynoszą uczniowie ze szkół ludowych. Dalszą trudność przedstawia na razie brak nauczycieli, władających obu językami, atoli i tę trudność dałoby się z czasem usunąć. Zresztą i dziś jest wielu nauczycieli Polaków i Rusinów, władających językiem ruskim, którzy jednak posad w gimnazyach ruskich przyjąć nie chcą, a przyjęliby je bez wahania w gimnazyach utrakwistycznych. Z tych tedy względów jest referent zwolennikiem wprowadzenia utrakwizmu kolejno gimnazyami i stopniowo klasami. Wybór, w których klasach, jakich przedmiotów należy uczyć w języku ruskim, a jakich w polskim, zależałby od Dyrekcyi stosownie do odpowiednich sił nauczycielskich. W każdym razie trzebaby baczyć na to, aby przedmiotu, którego nauka trwa dwa lata, dokończono w tym języku, w którym zaczęto. Trudność, że w razie choroby nauczyciela musiałby często zastępować nauczyciel inny, nie władający językiem ruskim, dałaby się zdaniem referenta w ten sposób usunąć, że zastępca brałby przedmiot w języku polskim, pozostawiając uczniom do przerobienia go w domu w języku ruskim. Aby uczniowie z zachodniej Galicyi mogli przejść do tutejszych zakładów musi język ruski w gimnazyach zachodniej Galicyi być nadobowiązkowym lub względnie obowiązkowym, zwłaszcza że znajomość tego języka jest i dla urzędników niezbędną.

Zdaniem referenta najpierw należałoby zaprowadzić gimnazya utrakwistyczne w miejsce założyć się mających nowych gimnazyów ruskich, przy tem jednak zutrakwizować istniejące w takich miejscowościach gimnazya polskie. W miastach posiadających oba gimnazya można na razie istniejący stan rzeczy zostawić. Ponieważ do zutrakwizowania wszystkich gimnazyów daleko, więc za rzecz konieczną uważa referent wprowadzenie we wszystkich gimnazyach Galicyi wschodniej obowiązkowej nauki obu języków krajowych.

Dalej zastanawia się referent nad powodami, które mimo trudności przemawiają za wprowadzeniem utrakwizmu. Przedewszystkiem gimnazya ruskie nie przyczyniły się do pojednania obu bratnich narodów, lecz tylko rozpolitykowały młodzież ruską. Chcąc więc uwzględnić dążenia cywilizacyjne Rusinów pozostaje tylko otwierać szkoły utrakwistyczne. Z drugiej strony w literaturze rusko-ukraińskiej, tak młodej, za mało jest elementów wychowawczych, aby na niej jedynie można oprzeć wychowanie młodzieży w duchu miłości i zgody. Dalej wyodrębnienie obu narodów mieszkających obok siebie, pokrewnych językiem wspólną, blisko pięciowiekową przeszłością, wspólną religią

katolicką musi wyjść na szkodę obu narodów. Z doświadczenia twierdzi referent, że zakłady utrakwistyczne szczególnie przy szczęśliwym doborze grona nauczycielskiego wywierają wpływ dodatni w szerzeniu zgody i jedności. Nadto celem szkoły jest przygotować wogóle umysłowych pracowników dla dobra społeczeństwa. Na każdem jednak polu u nas znajomość obu języków krajowych jest konieczną. Gruntowną jednak znajomość obu języków będzie można uzyskać tylko wówczas, gdy oba języki będą językami wykładowymi.

Przy końcu referatu zbija referent niektóre możliwe zarzuty przeciwników. Pierwszym takim będzie zarzut, że dla względów politycznych poświęca się szkołę. Zdaniem jednak referenta szkoła jest dla społeczeństwa, nie przeciwnie, więc powinna uwzględniać praktyczne interesa narodu i społeczeństwa.

Drugi zarzut, że utrakwizm spowodowałby nowe obciążenie młodzieży zbija referent, twierdząc, że utrakwizm nie nakłada nowych godzin z wyjątkiem godzin przeznaczonych na naukę drugiego języka krajowego, jako przedmiotu naukowego, co i tak prędzej czy później musi nastać z wprowadzeniem lub mimo wprowadzenia utrakwizmu. Zarzutu, że pod wpływem języka ruskiego psułby się język polski, nie bierze referent na seryo, gdyż język ruski posiada tę samą składnię i szyk, co polski, a znajomość języka ruskiego pogłębia nawet znajomość polskiego.

Dalej zastanawia się referent nad korzyściami Rusinów, którzy przeważnie są przeciwni gimnazyom utrakwistycznym. Otóż gimnazyów czysto ruskich już nie wiele mogą się spodziewać, tymczasem w wielu gimnazyach mógłby być zaprowadzony utrakwizm, co wzmogłoby rozwój języka ruskiego na polu naukowem.

Referent zakończył swój referat następującymi wnioskami:

1. Utrakwizm w zasadzie jest możliwy i mógłby być zaprowadzony w gimnazyach wschodnio-galicyjskich bez szkody dla samej nauki.

2. Utrakwizm należy wprowadzać kolejno i stopniowo w gimnazyach tych miast, gdzie nie ma gimnazyów ruskich, nasamprzód zaś tam, gdzie jest największa ilość uczniów narodowości ruskiej.

3. Gimnazya nowe, mające powstać w przyszłości w tych miastach, gdzie nie ma gimnazów ruskich, powinny być utrakwistyczne.

4. Istniejące gimnazya ruskie, jakoteż polskie, w tych samych co tamte miastach będące, pozostają nadal, lecz należy w nich wprowadzić obowiązkową naukę drugiego języka krajowego.

5. Zanim jednak da się zaprowadzić utrakwizm, należy ile możności jak najprędzej zaprowadzić obowiązkową naukę obu języków krajowych w gimnazyach Galicyi wschodniej, a nadobowiązkową naukę języka ruskiego w gimnazyach Galicyi zachodniej.

Nad odczytanym referatem otwiera Dr. Sabat dyskusyę.

Dyr. Terlikowski zarzuca przedewszystkiem referentowi, że chce poświęcić największą naszą zdobycz t. j. możność zdobywania wiedzy w języku ojczystym dla innych wątpliwej wartości korzyści, że ze

szkoły pragnie zrobić ognisko polityki dla uśmierzenia niezgody. Wogóle zdaniem mowcy referent zbyt optymistycznie zapatruje się na całą sprawę. Napomknął tylko w swym referacie o trudnościach w czasie zastępstw, pocieszając się myślą, że z nich dałoby się wybrnąć, wspomniał o braku nauczycieli, a nie zwrócił uwagi na to, czy nauczyciele władający językiem ruskim byliby dosyć lojalni, by chcieli udzielać objaśnień w języku polskim. Mowca podnosi dalej trudności, jakie nastręczałyby się uczniom przenoszącym się w ciągu roku z jednego zakładu do drugiego, w którym innych przedmiotów uczonoby w języku ruskim, aniżeli w tem gimnazyum, do którego uczeń pierwotnie uczęszczał. Nadto przez wprowadzenie utrakwizmu język polski ucierpiałby niewątpliwie bardzo wiele. Dlatego mowca jest przeciwny tej innowacyi, ze względów jednak utylitarnych oświadcza się za zaprowadzeniem obowiązkowej nauki obu języków krajowych we wszystkich gimnazyach.

Prof. Gruenberg zaznacza, że jedyne dziś istniejące zakłady utrakwistyczne t. j. seminarya nauczycielskie były rzeczywiście założone w tym celu, aby młodzież z nich wychodząca oddziaływała na wsi na lud w duchu jedności i zgody. Tymczasem ze szkół tych wychodzą najzagorzalsi nasi przeciwnicy. Gdy przed kilkunastu laty sprawa utrakwizmu była poruszoną w kole stryjsko samborsko drohobyckiem, wszyscy Rusini oświadczyli się przeciw z tem zastrzeżeniem, że nawet po zaprowadzeniu gimnazyów utrakwistycznych nie przestaną domagać się gimnazyów ruskich. Zdaniem mowcy jedna godzina tygodniowo języka ruskiego jako obowiązkowego przedmiotu naukowego wystarczy dla celów praktycznych.

Dyr. Nowosielski sądzi, że referent nie wywiązał się ze swego zadania należycie, zamiast bowiem ze stanowiska dydaktyczno-pedagogicznego zastanowić się, czy i jakie korzyści odnieśliby uczniowie z wprowadzenia utrakwizmu, referent zajął się trudnościami politycznej natury, o które nie nam troszczyć się wypada.

Ks. Malarski przemawia również przeciw utrakwizmowi i wyraża swój żal, że stosunki dzisiaj tak się zmieniły na gorsze. Dawniej między Rusinami i Polakami panowała na ławie szkolnej zupełna zgoda; dziś zgody nie ma, chociaż szkoły pod względem ustroju wcale się nie zmieniły, pod względem zaś sytuowania stoją znacznie wyżej, niż pierwej.

Prof. Rybczuk jest zdania, że projekt wprowadzenia utrakwizmu podali ludzie, którzy na szkole zupełnie się nie rozumieją. Co do referatu zgadza się z dyr. Terlikowskim, że referent zapatruje się na całą sprawę zbyt optymistycznie. Polacy bowiem i teraz uczą się po rusku, ale nauka ta przychodzi im bardzo trudno, mimo iż wymaga się od nich bardzo mało; cóż dopiero, gdyby pewnych przedmiotów uczono w języku ruskim, w których przychodzi wiele nazw technicznych ruskich dla Polaków bardzo trudnych. Co się tyczy sił nauczycielskich, to trudność nie jest tak małą, jak to referent przedstawił, nie można bowiem spodziewać się nauczycieli wykształconych

w obu językach, skoro nie mamy uniwersytetów utrakwistycznych. Wielu Rusinów nie chce uczyć teraz w gimnazyach ruskich, ale są to przeważnie ludzie, którzy z zasady czują odrazę do języka małoruskiego, więc w razie wprowadzenia gimnazyów utrakwistycznych nie chcieliby również w nich uczyć. Mowca sprzeciwia się dalej twierdzeniu referenta, jakoby w literaturze ukraińskiej brakło elementów wychowawczych. Wprawdzie w utworach Szewczeńki są tu i ówdzie miejsca drażliwe, ale nie brak też ustępów zachęcających do miłości i zgody. Wprowadzenie utrakwizmu przyniosłoby zdaniem mowcy większą szkodę Polakom niż Rusinom. Polacy bowiem nie mieliby czasu do nauczenia się swego języka, który i tak we wschodniej Galicyi nie jest tak czystym jak n. p. w Warszawie. Mowca jest zasadniczo przeciwny utrakwizmowi.

Przeciw utrakwizmowi przemawiają dalej prof. Wondaś i Blauth.

Prof. Blauth podnosi, że skoro już tylu Polaków zmuszonych jest uczyć się w języku rosyjskim, a w drugim zaborze w języku niemieckim, nie powinniśmy krzywdzić samych siebie, każąc się uczyć języka ruskiego tym, którzy jedynie byli w tem szczęśliwem położeniu, że mogli pobierać naukę w swym ojczystym języku.

Dr. Sabat jest zdania, że myśl wprowadzenia gimnazyów utrakwistycznych w zasadzie nie jest zła, ale na razie zawczesna. Gdyby stosunki o tyle się zmieniły, żebyśmy wszyscy tutaj władali należycie językiem ruskim, dyskusya w sprawie utrakwizmu wypadłaby zupełnie inaczej. W szkole obecnie co prawda polityka zanadto rozkwitła, gimnazya utrakwistyczne położyłyby może temu tamę. Przeciwnie, — gdy młodzież polska będzie osobno pobierać naukę, a osobno młodzież ruska, coraz większa tworzyć się będzie przepaść pomiędzy oboma narodami, a to chyba nie jest w interesie ani Polaków ani Rusinów. Proponuje więc następujący wniosek do uchwalenia: Koło nie uważa utrakwizmu w zasadzie za rzecz szkodliwą i złą, lecz uważa, że w obecnych warunkach wobec zupełnej nieznajomości języka ruskiego u większej ilości uczniów i nauczycieli wprowadzenie utrakwizmu jest rzeczą przedwczesną. Dlatego Koło uznaje na razie konieczność wprowadzenia obu języków krajowych jako przedmiotów obowiązkowych w gimnazyach Galicyi wschodniej, a nauki języka ruskiego jako przedmiotu nadobowiązkowego w gimnazyach Galicyi zachodniej.

Dyr. Zubczewski uważa, że ze stanowiska pedagogicznego jest najlepiej gdy zakład posiada jeden język wykładowy. Co się tyczy politycznych względów, to sądzi, że te powinno się ze szkoły rugować. Seminarya utrakwistycznemi być muszą, gdyż cel praktyczny tego wymaga. Co prawda poznanie drugiego języka przynosi pewne plony, ale jest okupione wieloma ciężarami. Młodzież wcale się nie przejmuje duchem zgody, lecz tylko uczy się nieszczerości i udawania, co jest bardziej demoralizującem. Zresztą wobec potomności bylibyśmy w wysokim stopniu odpowiedzialnymi za uszczuplenie praw języka polskiego dla wątpliwej wartości prób. Do szerzenia ducha zgody gi-

mnazya utrakwistyczne są niezdolne, jeżeli na innej drodze zgoda nastąpi, to zakłady z obu językami wykładowymi będą mogły obok siebie istnieć, należy tylko przeprowadzić reformę gimnazyów ruskich.

Dyr. Terlikowski jest przeciwny wnioskowi Dr. Sabata, skoro bowiem już wszyscy znać będą język ruski, utrakwizm nie będzie mieć celu; lepsze jest kształcenie się w duchu narodowym. Stawia następujące wnioski:

1. Koło uznaje wprowadzenie utrakwizmu ze względów dydaktycznych i pedagogicznych za szkodliwe.

2. Ze względów praktycznych uważa za stosowne wprowadzenie obowiązkowej nauki obu języków krajowych w gimnazyach całej Galicyi.

Przewodniczący Dr. Sabat poddaje pod głosowanie wnioski referenta prof. Latkowskiego i wnioski, które się wyłoniły w czasie dyskusyi (dyr. Terlikowskiego i Dr. Sabata). Uchwalono wnioski dyr. Terlikowskiego.

Dr. Sabat przedkłada wniosek Wydziału w sprawie prywatnego gimnazyum żeńskiego w Stanisławowie. Po krótkiej dyskusyi, w której przemawiali w duchu wniosku Wydziału: dyr. Terlikowski, ks. Malarski i profesorowie Seidler, Szarga, Gruenberg, Blauth, Markowski, uchwalono na wniosek ks. Malarskiego następujące wnioski:

Koło upoważnia Wydział

1. aby wygotował projekt gimnazyum żeńskiego,

2. aby w pierwszej połowie marca zwołał posiedzenie Koła i zaprosił na nie interesowaną publiczność.

SPRAWY BIEŻĄCE.

OSMY ZJAZD NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH WE WIEDNIU OD 6—8. KWIETNIA 1903 R.

Bogaty program ostatniego zjazdu nauczycieli szkół średnich we Wiedniu obejmował przedewszystkiem najrozmaitsze kwestye odnoszące się do materyalnego położenia i społecznego stanowiska profesorów szkół średnich. Już same tytuły odczytów wskazują wyraźnie, a przebieg rozpraw wykazał to jeszcze dobitniej, że podwyższenie płacy przez regulacyę bynajmniej nie usunęło różnych drażliwych kwestyi i nie zadowoliło żądań nauczycieli, dążących do polepszenia bytu i do podniesienia powagi swego stanu. Liczba żądań, które na zjeździe stawiano i w części uchwalono, jest wcale znaczna i dowodzi, że sfery miarodajne nie zawsze po ojcowsku zachowywały się względem stanu nauczycielskiego. Upośledzenie to zaznaczono na zjeździe kilkakrotnie dobitnie. Jednak mimo to tok rozpraw był bardzo spokojny i godny, a wszystkie powzięte uchwały były wykonalne. Całość nauczycielstwa przejęła się myślą, by nie stawiać żądań przesadnych, któreby rząd musiał a limine odrzucić.

Drugim znamiennym objawem było zaznaczenie łączności pomiędzy nauczycielstwem całej monarchii austryacko węgierskiej. Tak np. gdy profesor Beke, prezes stowarzyszenia profesorów w Budapeszcie (powitany przez przewodniczącego, radcę dworu Maurera), zaznaczył, że nauczyciele jednej i drugiej połowy monarchii powinni u młodzieży żywić poczucie wspólności obu państw, odpowiedziało zgromadzenie hucznymi a długimi oklaskami. W zjeździe wzięło udział bardzo wielu czeskich i polskich nauczycieli, a niektórzy wystąpili z odczytami lub brali udział w naradach. Kilkakrotnie przytem podczas rozpraw zaznaczono ze strony Niemców i Słowian wspólność idei i łączność interesów, a nigdzie nie odezwał się ton dysharmonii, walki narodowościowej. Pięknie podniósł radca dworu Maurer, że w szkole wszyscy nauczyciele są jednej myśli, że w szkole niema różnicy narodowościowej i religijnej. Jak dalece lojalnem było zachowanie się ogółu zgromadzonych, o tem świadczy energiczna odprawa, jaką otrzymał od całego zgromadzenia jeden z mowców, który żądając uzupełnienia egzaminu dojrzałości przez egzamin z historyi naturalnej, dowodził w przesadnych słowach i z wielką emfazą, że historya naturalna uczy człowieka poznawać Boga w przyrodzie i uczy go prawdziwej pobożności.

Przebieg rozpraw był następujący:

Po wstępnych powitaniach, któremi przewodniczący zagaił rozprawy, wygłosił prof. Schlegl swój odczyt „O zabezpieczeniu dodatku służbowego dla poborów w stanie spoczynku“. Mowca zaznaczył, że rząd objawił zamiar wliczenia dodatku służbowego do pensyi w stanie spoczynku i poczynił w tym celu statystyczne obliczenia. Nauczy-

ciele czują się zobowiązani do wdzięczności za oficyalne uznanie ze strony rządu, że wliczenie dodatku do pensyi uważa za słuszne. Nauczyciele poprzestaną tymczasowo na tem, że najniższy dodatek służbowy każdej rangi ma być wliczony do pensyi, jednakże nie przestaną dążyć do zniesienia różnicy między poborami służbowymi a pensyą w stanie spoczynku, nadto do obniżenia lub nawet zupełnego zniesienia premii za zabezpieczenie dodatku. Zgromadzenie uchwaliło bez debaty wnioski podane przez mowcę, a mianowicie: 1. prosić rząd o niezwłoczne wliczenie dodatku do poborów podczas stanu spoczynku; 2. popierać wszelkie dążenia stowarzyszeń urzędników, tyczące się tej kwestyi, i wyraziło nadzieję, że rząd z chwilą poprawienia się finansów państwa uwzględni życzenia stanu urzędniczego i zniży premię zabezpieczenia.

Ks. prof. Leopold Metzger wykazał w odczycie: „O materyalnem położeniu nauczycieli religii katolickiej w szkołach średnich“, że mimo ostatniej regulacyi płacy pewna część katechetów jest pokrzywdzoną. Katecheta uczący w niezupełnym zakładzie lub nie mający pełnej liczby godzin nauki religii pobiera tylko 800 złr. a więc 1.600 koron, nadto 1.000 kor. dodatku służbowego i dajmy na to, jeszcze 1.000 koron za godziny nadliczbowe, jeżeli udziela oprócz 10 godzin nauki religii jeszcze 10 godzin nauki w innych przedmiotach. Gdy katecheta otrzyma pierwszy dodatek pięcioletni wynoszą jego pobory 4.000 koron. Jeżeli zakład zostanie uzupełniony, lub katecheta przejdzie do zakładu zupełnego, to wprawdzie pensyę zasadniczą podwyższa się do sumy 2.800 koron, dodatek służbowy zaś pozostaje niezmieniony, ponieważ jednak katecheta awansujący traci wszelkie dodatki pięcioletnie i musi na nie na nowo pracować, przeto strata po pierwszem kwinkwennium wynosi 200 koron, zaś przy dalszych wzrasta aż do 1.600 koron rocznie. Prelegent przytoczył kilka przykładów. Wypadki takie rzeczywiście zdarzają się i niektórzy katecheci narażeni są na te straty czasem po 20—25-letniej służbie. Innych chroni od awansu albo przejście na pensyę lub niemożność uzupełnienia zakładu. Jestto rzeczywiście jedyny wypadek, że awans połączony jest ze stratą materyalną. Zdawać by się niemal mogło, jakoby rząd uważał naukę religii za przedmiot mniej ważny. Katecheci mają prawo do zupełnie równego traktowania ze strony rządu z powodu równości studyów, równej, a nawet cięższej służby i równych ciężarów, które płacą do kasy państwowej będąc zmuszeni uiszczać także podatek na wdowy i sieroty, aczkolwiek nie mogą korzystać z dobrodziejstw tej instytucyi nawet fakultatywnie. W obec tego przedłożył prelegent trzy wnioski:

1. żeby stałym nauczycielom religii katolickiej przy awansie wliczano do poborów wszystkie dodatki pięcioletnie;

2. żeby przy nominacyi również wliczano katechetom lata przepędzone w publicznem wykonywaniu swego urzędu, przy szkołach ludowych i wydziałowych a to w stosunku 4:3 i według tego wymierzano pensyę. Mowca apelował do poczucia solidarności członków

zgromadzenia i prosił, żeby poparli żądania katechetów uchwalając wnioski podane przez niego. Zgromadzenie jednogłośnie przyjęło wszystkie wnioski prelegenta i wniosek dodatkowy dyrektora Mandyczewskiego, że uchwała ma się odnosić nie tylko do katechetów katolickich, lecz i innych, jeżeli posiadają wykształcenie uniwersyteckie. Położenie katechetów grecko-katolickich jest jeszcze bardziej niekorzystne, ponieważ są oni obarczeni nieraz liczną rodziną. Dyrektor Pollaschek zaznaczył, że i suplenci, którzy dosłużyli się dodatków pięcioletnich, nie powinni ich tracić w razie mianowania nauczycielami stałymi.

Drugiego dnia miał prof. Edward Reichell odczyt „O pensyonowaniu nauczycieli szkół średnich“, w którym zaznaczył, że prawo przejścia na emeryturę po 30 letniej służbie profesorskiej jest bajką i że ów rzekomy przywilej tylko wtenczas jest rzeczywiście dobrodziejstwem, gdy nauczyciel jest po 30 latach rzeczywiście niezdolny do służby. Dopiero w roku 60. może nauczyciel przejść w stan spoczynku bez przedłożenia świadectwa dalszej niezdolności do służby. Prelegent przytoczył jeszcze paragraf z r. 1803, który do dziś dnia obowiązuje i który wyraża nadzieję, że każdy urzędnik uważałby sobie za ujmę usuwać się ze służby, jeżeli mu dopisują siły, czyli że służyć będzie do ostatniego tchu, rezygnując ze spoczynku zasłużonego przez długoletnią pracę. To też jeżeli nauczyciel po ukończeniu 24 roku życia wstąpi do stałej służby, a zdrowie go nie opuszcza musi wykonywać swój zawód ciężki przez 36 lat bez najmniejszej ulgi, a czas ten równa się 48 latom urzędniczym. Przez ostatnie dziesięć lat nie otrzymuje już zupełnie podwyższenia pensyi, czego nie spotyka się w żadnej innej kategoryi urzędniczej. Ponieważ zaś pięć dodatków pięcioletnich ustanowiono ze względu na normalną 30-letnią służbę, przeto mowca podaje wniosek, żeby dla wszystkich profesorów i dyrektorów, którzy przekroczyli 30. rok służby, a nie mogą jeszcze się przenieść w stan spoczynku, ustanowiono szósty dodatek w wysokości 600 koron.

Wniosek ten obudził dość żywą dyskusyę; wreszcie jednak postanowiono głosować nad tym wnioskiem dopiero po odczycie dyrektora Pollaschka „O materyalnych kwestyach nauczycieli szkół średnich“. Odczyt ten odbył się według porządku dziennego następnego dnia. Pollaschek postawił następujące wnioski, które umotywował w obszernym odczycie: 1. Suplenci (i asystenci) mają od dnia złożenia całego egzaminu prawo do wliczenia im lat spędzonych w służbie państwowej do emerytury i do poborów służbowych. Żądanie to jest tem słuszniejsze, że w każdej innej kategoryi urzędniczej czas służby liczy się od dnia rozpoczęcia służby. Suplentom nie mającym pełnej liczby godzin powinien czas służby liczyć się procentowo. W debacie nad tym punktem zaznaczono, że ustawa nie robi różnicy między suplentami egzaminowanymi a nieegzaminowanymi, że więc i we wnioskach nie należy mniej żądać, niż ustawa daje. Zgromadzenie uchwaliło opuścić dodatek zaznaczony powyżej

rozstrzelonym drukiem. Natomiast dziwnym zbiegiem okoliczności pominięto w uchwale drugi punkt, podniesiony podczas obrad, że nie należy suplentów, którzy nie mieli pełnej liczby godzin i już wskutek tego otrzymują skromniejsze pobory, karać po raz drugi za winy niepopełnione przez procentowe liczenie lat służby. Drugi wniosek tyczył się zrównania płacy profesorów gimnazyalnych i realnych z profesorami szkół przemysłowych, którzy od pierwszych nie różnią się ani wykształceniem, ani szerszym widnokręgiem, ani ważnością zadania. Referent wykazał nicość powodów przytaczanych przez sfery rządowe dla utrzymania tej różnicy. Trzeci wniosek dążył do zniesienia owych nieszczęsnych jednorazowych zapomóg, zaprowadzonych podczas regulacyi płac w miejsce dodatków osobistych. Miejsce tych zapomóg, tak nie odpowiadających godności urzędnika, a szczególnie profesora, za odznaczenie się w zawodzie lub za działalność na polu nauki lub sztuki, mają zająć dodatki zasługi w wysokości aż do 1.000 koron, wliczalne do emerytury, względnie dodatki osobiste, również wliczalne do emerytury, dla nauczycieli, którzy przekroczyli 25. rok służby. Czwarty wniosek jest tylko przejściowy i uwzględnia nauczycieli i dyrektorów przechodzących obecnie w stan spoczynku. Wszyscy mają otrzymać przy przejściu na emeryturę dodatek osobisty. Ponieważ zgromadzenie uchwaliło wszystkie trzy wnioski, przeto wniosek Reichelta o przyznanie szóstego dodatku pięcioletniego odpadł.

Upośledzenie nauczycieli wykazał dyrektor Zycha (z Wiednia) w odczycie: „O awansach i odznaczeniach nauczycieli“. Powszechnie wiadomo, że nauczyciel gimnazyalny dochodzi obecnie w regule najwyżej do rangi siódmej, gdyż dalszy awans jest w ogóle tylko wyjątkowy. Stan obecny wprawdzie bez porównania jest lepszy niż przed niedawnym czasem, lecz w porównaniu z innemi kategoryami urzędników państwowych różnica wprost uderza. Stosunki są zbyt znane, żebym je tutaj powtarzał za referentem. Zycha wskazał na traktowanie nauczycieli gimnazyalnych w Prusiech, gdzie rząd bynajmniej nie skąpi odznaczeń. Studya, wykształcenie i wysokie zadanie społeczne nauczycieli szkół średnich uprawniają ich do żądania, żeby ich traktowano na równi z innymi urzędnikami. Zycha proponował wnioski. Ranga VIII należy się wszystkim po 10 latach służby, ranga VII po 20 latach. W nagrodę za służbę nienaganną, sumienną, za pracę naukową i dydaktyczną powinni niektórzy nauczyciele awansować do VI rangi. Dyrektorom należy się ranga VI, zaś inspektorom V.

Oryginalnym był korreferat prof. Dra Karola Mendla z Berna „O kwestyach materyalnych nauczycielstwa szkół średnich“, w którym prelegent dochodzi do tych samych wniosków, co dyr. Pollaschek, aczkolwiek kroczy inną drogą. Żądania nauczycielstwa zestawił w 22 punktach, a ponieważ obrady nad poszczególnymi żądaniami byłyby rzeczywiście nader żmudne i trudnoby je połączyć z tezami postawionemi przez dyr. Pollaschka, przeto zgromadzenie uchwaliło na wniosek prelegenta, żeby wszystkie tezy przedłożono ministeryum do możliwego uwzględnienia przy regulacyi stosunków.

Są one następujące:

1. Systemizowanie kandydatów nauczycielskich (Probekandidaten) w podobny sposób jak to się dzieje przy praktykantach konceptowych. Aby młodego człowieka, rozpoczynającego ciężki zawód, nie zmuszać do pracy poza zakładem, należy wyznaczać adjuta.

2. Wliczenie suplentów do X rangi z jednym dodatkiem pięcioletnim w wysokości 400 koron.

3. Płaca początkowa po nadaniu posady stałej ma wynosić 3.000 koron z dwoma dodatkami pięcioletniemi po 400 koron. Każdy nowo mianowany otrzymuje natychmiast tytuł „profesora".

4. Zniesienie t. zw. próbnego triennium i t. zw. posad prowizorycznych.

5. Po dziesięciu latach należy się wszystkim nauczycielom — nie wyłączając suplentów — VIII ranga, jeżeli nie było wykroczenia dyscyplinarnego. Płaca zasadnicza w tej randze wynosi jak u innych urzędników 3.600 koron, przyczem kwinkwenia liczą się osobno (a więc pierwsza pensya w randze VIII ma wynosić 3.600+800 kor.).

6. Trzy ostatnie dodatki powinny być podwyższone i wynosić po 800 koron, tak że ostateczna płaca ma wynosić 6.800 koron. Płaca ta jest jeszcze o 1.200 koron mniejszą od najwyższej płacy VI rangi, do której urzędnicy innych kategoryi bardzo często dochodzą.

7. Po 20 latach nadanie VII rangi podobnie jak po 10 latach VIII rangi.

8. Policzenie wszystkich lat przepędzonych w służbie państwowej lub też zakładach pozostających w stosunku wzajemności, i to bez względu na egzamin lub też niepełną liczbę godzin.

9. Jawna kwalifikacya podobnie jak przy wojsku i przy poczcie. Dyrektor wahający się wydać otwartą niekorzystną kwalifikacyę podwładnemu, który na nią zasługuje, nie nadaje się na stanowisko przełożonego.

10. Pragmatyka służbowa.

Spełnienie tych dwóch życzeń jest o tyle łatwiejsze, że nie narusza skarbu państwa.

11. Bezwarunkowe rozpisywanie konkursu na wszystkie posady i uwzględniania kandydatów z wykształceniem uniwersyteckiem w pierwszej linii.

12. Prawo do przyznawania tytułu profesora powinno mieć wyłącznie państwo, a korporacye utrzymujące szkoły powinny się u władzy o ten tytuł wystarać. Sfery rządowe powinny przytem tytuł ten ochraniać, jeżeli w ogóle przywiązują do niego wagę. Nauczyciele szkół średnich chętnie zrezygnują z tego tytułu, jeżeli rząd uważa, że im się ten tytuł nie należy, a to tem bardziej, że dzisiaj każdy nauczyciel ludowy pozwala się tak tytułować, a każdy brzuchomowca, kuglarz, spirytysta przywłaszcza go sobie. Lekceważenie stanu nauczycielskiego przegląda nieraz z rozporządzeń wysokiej władzy, jeżeli się w nich posługuje wyrażeniami tego rodzaju jak „Lehrindividuen". Urzędnicy polityczni, sądowi i finansowi uważaliby chyba to za ubli-

żenie, gdyby ich nazwano: „politische Beamten-Landes-Gerichts- albo Finanz Individuen“.

13. Dodatek służbowy powinien być obliczany nie według zaludnienia miasta, lecz według stosunków drożyźnianych. W niektórych małych miastach warunki życia są znacznie trudniejsze, niż w miastach wielkich. Dziwną jest zaiste rzeczą, że rząd w niektórych kategoryach urzędniczych kieruje się tą zasadą; np. w niektórych miejscowościach przedarulańskich urzędnicy kolei państwowych pobierają 900 koron dodatku służbowego, urzędnicy państwowi 400 koron. Podobnie i oficerzy nie mają powodu do skarg tego rodzaju, gdyż władze ich kierują się rozumną zasadą obliczania dodatku służbowego, czy kwaterowego według warunków miejscowych. Słuszną jest wreszcie rzeczą, żeby ten dodatek wliczano do emerytury, o czem już zresztą była mowa powyżej. Obciążenie skarbu państwowego przynajmniej przez nauczycieli szkół średnich nie będzie nadmierne, gdyż znaczna ich część umiera przedwcześnie, nie doczekawszy się emerytury, a wielu między rokiem 40—50, a więc w wieku najpiękniejszym. Pomijając już, że warunki życia u nauczyciela opuszczającego zawód nie wiele, lub też zupełnie się nie zmieniają, i że w obec tego uszczuplenie dochodów nie ma podstawy, to dla tych, którzy wskutek choroby piersiowej lub nerwowego rozstroju, a więc chorób związanych z ich ciężkim i nadmiernie wyniszczającym zawodem, przedwcześnie muszą pożegnać się z zawodem, uszczuplenie tego rodzaju w obec znacznie zwiększonych wydatków jest wielką klęską.

14. Nauczyciele gimnastyki powinni mieć otwarty awans do IX a nawet do VIII rangi, gdyż zawód ich jest ciężki; liczba godzin powinna być ograniczoną do 20. Nauczyciel gimnastyki ma przecież do późnego wieku zachować świeżość ciała, żeby ciągle uczniom przodować w ćwiczeniach. Również i nauczyciele muzyki powinni być inaczej sytuowani, a zrównanie ich z nauczycielami stałymi jest słuszne, gdyż ich wykształcenie stoi na równi z wykształceniem naszem. Czas służby powinien być w obu kategoryach ograniczony do 30 lat, gdyż pierwsi tracą w tym wieku siłę potrzebną do wykonywania zawodu, u drugich zaś muzyka targa nerwy i wyniszcza nadmiernie zdrowie.

15. i 16. Dyrektorowie będący w VII randze powinni otrzymać bez wyjątku pensyę wynoszącą 6.000 koron i 1.000 dodatku służbowego. Trzecia część dyrektorów powinna być przeniesiona do rangi VI, a płaca podniesiona o 800 koron. Po unormowaniu płac profesorów i dyrektorów w tym wymiarze pobory będą nie wiele wyższe od poborów profesorów wyższych szkół przemysłowych, którzy mają równie słuszną podstawę do polepszenia płac, ponieważ i oni gorzej są sytuowani, niż inni urzędnicy państwowi.

17. Nauczycielstwo szkół średnich powinno mieć w radzie szkolnej swego reprezentanta obranego przez siebie.

18. Postępowanie dyscyplinarne powinno być uregulowane podobnie jak w innych kategoryach urzędniczych.

Inne żądania są już mniejszej wagi i dla tego wyliczę je pokrótce.

19. Gospodarstwo klas i zawiadowanie zbiorów powinno być wynagradzane.

20. Taksy egzaminacyjne należy podnieść i rozłożyć według sprawiedliwszej miary.

21. Każde zastępstwo trwające ponad 8 dni powinno być płatne po 6 koron od godziny.

22. Wszelkie zajęcia w warsztatach szkół przemysłowych, zarząd klas, sporządzanie planów artystycznych, kierownictwo warsztatów powinny być wynagradzane według pewnej stałej normy.

Referat ten podobał się wprawdzie zgromadzeniu dla niektórych wywodów, jednakże pośród nauczycielstwa nie znalazł należytego oddźwięku, ponieważ referent zestawił w nim niejako sumę wszystkich żądań, aczkolwiek zupełnie usprawiedliwionych, i wskutek tego wzbudzał wrażenie, jak gdyby te żądania były przesadne. Tylko tu i ówdzie odezwały się głosy za jednym lub drugim punktem tak np. za ochroną tytułu profesora. Zgromadzenie przychyliło się do wniosku referenta, aby żądania przedłożyć rządowi do możliwego uwzględnienia.

Prof. Spitzer z Radautz na Bukowinie referował: „O postępowaniu dyscyplinarnem względem nauczycieli szkół średnich“. W referacie wykazywał konieczność unormowania stosunków i ustalenia postępowania dyscyplinarnego. Wniosek pierwszy, żeby ministeryum oświaty rozpoczęło potrzebne ku temu kroki, przyjęto jednogłośnie. Drugi wniosek, bliżej określający, jakie punkta w projekcie rządowym powinny być przedewszystkiem uwzględnione, nie uzyskał poparcia. Dotyczył on 1.) oparcia projektu na projekcie rządowym dla urzędników państwowych wniesionym do rady państwa 1896 r. szczególnie na §. 22—25; 2.) składu komisyi pierwszej i drugiej instancyi, w których ma się znajdować po dwóch przedstawicieli stanu nauczycielskiego. Radca dworu Huemer, szef sekcyjny w ministeryum oświaty, który cieszy się nadzwyczajnem poważaniem całego nauczycielstwa dla zasług swych jako nauczyciel, potem jako przełożony, zaznaczył, że jako członek zgromadzenia nie ma nic do zarzucenia tezom postawionym przez referenta, jednakże jako przedstawiciel ministeryum musi objaśnić powód dotychczasowej zwłoki w prawnem unormowaniu tej kwestyi. Wszystkie prawa i rozporządzenia muszą się opierać na praktyce. Jako długoletni członek komisyi dyscyplinarnej musi jednak zaznaczyć, że wypadków dyscyplinarnych dotychczas było tak nie wiele, że brakuje podkładu do prawnego ustalenia „Nie chciałbym Panów — prawił dalej mowca wśród ogólnej wesołości — uroczyście i patetycznie wzywać, abyście nam dostarczyli w przyszłości więcej materyału. Boję się jednakże, że prawne ustalenie postępowania dyscyplinarnego wypadnie na niekorzyść Panów i pogorszy dotychczasowy

stan“. Zgromadzenie uchwaliło wniosek, żeby wybrać komisyę, któraby się zastanowiła nad projektem i przedłożyła wyniki obrad najbliższemu zgromadzeniu.

(Dok. nast.) *J. Ippoldt.*

KRONIKA SZKOLNA I PEDAGOGICZNA.

WYDATKI NA SZKOLNICTWO W CZECHACH w r. 1902 wynosiły 35,440.644 kor.; na morawskie zaś 12,992.324 kor. („Hlidka“ 1903. zeszyt 9).

ROZWÓJ SZKOLNICTWA W BOŚNII I HERZEGOWINIE. Przed okupacyą było szkół publicznych 5, prawosławnych 16, katolickich 5. W r. 1901 było szkół publicznych 200, prawosławnych 64 i katolickich 32. Do szkół uczęszczało 29.481 dzieci, z czego chłopców 22.862, dziewcząt 6.519. W szkołach prawosławnych było 3.257 chłopców, 1.415 dziewcząt, w katolickich 859 chłopców i 1.789 dziewcząt. Liczba nauczycieli wynosiła 660, nauczycielek 228. Przeciętna płaca nauczyciela w szkołach publicznych wynosiła 1.318 kor., w szkołach katolickich 1.458 kor., w szkołach prawosławnych 1.108 kor. Ogół wydatków na szkolnictwo wynosił 1,112.000 kor., z czego 516.000 dawało państwo, 460.000 kor. gminy, resztę zaś dodawały fundusze religijne. („Hlidka“. 1903. zeszyt 9. str. 733).

SKROFUŁY U DZIECI W WIEKU SZKOLNYM. Wynik badań, dokonanych przez Dra Vollandta na 2.506 dzieciach, przedstawia się następująco: nabrzmiałe gruczoły u dzieci w wieku 7—9 lat 96·6%, od 10—12 lat 91·6%, od 13—15 lat 84%, od 16—18 lat 60·7%, od 19—24 lat 68·3%. Z powyższych cyfr wyprowadził Dr. Vollandt następujące wnioski: 1. skrofuliczne nabrzmienie gruczołów u dzieci jest bardzo rozpowszechnione; 2. infekcya skrofułami przypada na czas przedszkolny, przeto nie można szkole przypisywać winy rozszerzania tej choroby, a tem mniej można czynić szkołę odpowiedzialną za rozszerzanie tuberkuł.

BADANIE ZĘBÓW U DZIECI SZKOLNYCH, dokonane w Hagen przez dentystów lekarzy Cronego i Schmidta na 5.000 osobnikach, wykazało, że tylko 254 dzieci miało zęby zupełnie zdrowe. Reszta miała razem 30.000 zębów chorych, czyli że na jedno dziecko przypada przeciętnie 3—7 zębów chorych lub brakujących. Okazało się nadto, że dziewczęta daleko więcej cierpią na zęby od chłopców.

WPŁYW PALENIA TYTONIU NA FIZYCZNY ROZWÓJ MŁODZIEŻY. Na podstawie badań, przeprowadzonych przez Dra J. Seavera na 187 uczniach, okazuje się, że ciężar ciała przybierał przeciętnie u niepalących o 104% więcej, niż u nałogowych, a o 6·6% więcej niż u okolicznościowych palaczy. Pod względem wzrostu przewyższał niepalący o 24% nałogowego, a o 14% okolicznościowego palacza. Objętość piersi wynosiła u niepalących 77·5% więcej, aniżeli u nałogowo palących, a 40·5% więcej niż u okolicznościowych palaczy. Spostrzeżenia te potwierdza także prof. Hitchcock, który przekonał się, że niepalący byli o 24% cięższymi od palaczy, o 37% przewyższali ich wzrostem, a o 42% objętością piersi. Płuca były u niepalących również lepiej rozwinięte. Opierając się na powyższych doświadczeniach należy uczniom bezwarunkowo wzbronić palenia tytoniu. („Rodzina i Szkoła". 1903. nr. 1.).

LICZBA SZKÓŁ W WARSZAWIE wynosiła według statystyki urzędowej 626. Z tego było: szkół rządowych 235, a mianowicie 4 miejskie (1 sześcioklasowa, 1 czteroklasowa i 2 trzyklasowe), 1 rzemieślnicza im. Konarskiego, 1 niedzielno handlowa, 45 niedzielno-rzemieślniczych, a męskich i żeńskich elementarnych dwuklasowych 22, jednoklasowych 162, w tem 20 żydowskich. Szkół prywatnych było 391, z tych 2 szkoły techniczne, średnia (Wawelberga i Rotwanda) i niższa (Świecimskiego), 2 sześcioklasowe realne męskie (Górskiego i Hansena), 22 pensye żeńskie sześcioklasowe, 13 pensyi czteroklasowych, 11 pensyi trzyklasowych, 15 dwuklasowych i 41 jednoklasowych. Szkół rysunkowych, kursów przygotowawczych i t. p. 17, chederów 64. W liczbie szkół mamy zatem 264 chederów i 203 jednoklasowych. Do wszystkich tych szkół uczęszczało 39.296 uczniów, czyli na jedną szkołę przypadało niespełna 63 uczniów, a nawet po wyłączeniu chederów (264 i 13.995 uczniów) otrzymamy zaledwo 70 uczniów na jedną szkołę. W stosunku do Galicyi, procent uczących się w szkołach warszawskich jest dwa razy mniejszy, bo zaledwo 30% dzieci będących w wieku szkolnym pobiera naukę. („Rodzina i szkoła". 1903. nr. 3.).

ILE SNU POTRZEBUJE MŁODZIEŻ? Według Dra Colda tylko w wieku niemowlęcym dzieci mają zapewniony sen w dostatecznej ilości. Sypiają one tyle, ile chcą, a nawet rodzice są bardzo zadowoleni, jeśli one spią jak najwięcej. Od 6-go roku życia, t. j. od wstąpienia dzieci do szkoły, skraca się nagle sen o kilka godzin. W 10—12 roku życia sypiają dzieci już tylko 8—9 godzin, a potrzebowałyby 10—11; do 20 roku życia powinniby wszyscy spać 9 godzin. Gdy młodzież szkolna sypia zamało, nie może ani ciało ani mózg dostatecznie odpocząć, co odbija się niekorzystnie tak na zdrowiu fizycznem, jak na systemie nerwowym. Chęć do pracy, przedsiębiorczość, uczucie zadowolenia opuszczają dziecko i młodzieńca, a na-

tomiast pojawia się znużenie, znieczulenie nerwowe, apatya albo też rozdrażnienie, a nawet zboczenie umysłowe. („Rodzina i szkoła". 1903. nr. 4.).

ALKOHOL A DZIECI. W sprawie alkoholizmu odezwał się też prof. Nothnagel z Wiednia w jednym ze swoich wykładów twierdząc, że dziecku do 14-go roku życia nie powinno się podawać wina, ani piwa, ani wódki, herbaty lub kawy, bo dzieci nie potrzebują tych podniecających środków, a są one dla nich nieskonczenie szkodliwe, bo nerwowość naszych czasów polega przeważnie na przedwczesnem używaniu alkoholu.

DZIECI ANORMALNE I UPOŚLEDZONE. Jeden z członków senatu francuskiego Paweł Strauss, wystąpił niedawno w obronie upośledzonych i opóźnionych w rozwoju dzieci, względnie z krytyką dotychczasowego ich sposobu wychowania. Według klasyfikacyi Bournewille'a, naczelnego lekarza szpitala Bicètre, dzieci takie sklasyfikować się dadzą jako idyoci bezwzględni i z pewnymi odcieniami pojętności, tępe w ścisłem tego słowa znaczeniu i matołki, nakoniec nerwowe i opóźnione w rozwoju. Zaniedbanie odpowiedniego wychowania tych dzieci, mści się potem w straszliwy sposób na społeczeństwie, w formie przepełnienia więzień i wzrostu cyfry zbrodniarzy, włóczęgów i t. p.

Dr. Rubinowicz lekarz szpitala Salpetrière, a zarazem członek Unii francuskiej dla opieki nad nieletnimi, zbadał w ostatnim roku 207 dzieci moralnie zaniedbanych, należących do 127 rodzin. Po drobiazgowem wniknięciu w warunki dotychczasowego życia tych nieszczęśliwych okazało się, że było w ich liczbie 60 skrofulicznych, 23 z charakterystycznemi cechami dziedzicznego przymiotu, 17 dotkniętych cierpieniami wzroku, reszta mniej więcej podlegała różnej formy chorobom systemu nerwowego. Jednem słowem cała gama patologiczna.

Ze stanowiska psychicznego znalazł brak równowagi umysłowej i skłonności występne u 60, niedołęstwo umysłowe zdecydowane u 30 osobników, kleptomanią dotkniętych okazało się 11, manią włóczęgowską 10.

Obecnie związek międzynarodowy, zajmujący się badaniem i reformą zakładów dobroczynnych, domaga się zakładania szkół nowego typu, które nazywa *medico-mentales*, szkół przeznaczonych dla dzieci anormalnych, opóźnionych w rozwoju umysłowym, idyotów, histerycznych, epileptyków, skrofulicznych, tuberkulicznych, gdzieby te wszystkie choroby traktowane były równomiernie z wychowaniem i dostępnem dla każdego poszczególnego indywiduum ukształceniem umysłu.

Szkoły takie istnieją już w Niemczech, gdzie je posiada 30 miast w formie t. zw. „Hilfsschulen", a nadto w Szwajcaryi, Anglii,

*

Belgii, Holandyi, Włoszech, Danii, Norwegii, Stanach Zjednoczonych i Japonii. („Tydzień 1904. nr. 1. str. 8.)

ZE STATYSTYKI SZKOLNEJ AUSTRYACKIEJ w r. 1903 podaje Dr. H. Loewner parę ciekawych dat na podstawie wydawnictwa „Jahrbuch des höheren Unterrichtswesens“ w „Zeitschrift für oesterreichische Gymnasien“ (1903. zeszyt 8/9 str. 847—849). W ministerstwie wyznań i oświaty było 126 prawników i kilku filozofów, z której to liczby 23 było samodzielnych referentów. Rady szkolne krajowe Przedlitawii składały się: w Austryi dolnej z 23 członków, w Austryi górnej z 14, w Salcburgu z 12, w Styryi z 14, w Karyntyi z 12, w Pobrzeżu z 18, w Tyrolu z 20, w ziemi Przedarulańskiej z 13, w Czechach z 36, na Morawach z 20, na Śląsku z 14, w Galicyi z 21, na Bukowinie z 13, w Dalmacyi z 10. Inspektorów szkolnych krajowych było ogółem 56, zawodowych inspektorów dla nauki rysunków 7, inspektorów okręgowych 377. Z tego przypada na Galicyę 79, a mianowicie: 1 inspektor szkolny okręgowy w VII randze, 12 w VIII, 50 w IX i 16 prowizorycznych także w IX randze. W 371 miastach istnieje 883 wyższych zakładów naukowych. Na ośmiu uiwersytetach było ogółem 20.035 studentów, 240 słuchaczy teologii katolickiej w Ołomuńcu i Salcburgu, oraz 6.962 studentów politechnicznych szkół. Wykładało 50 zwyczajnych, 11 nadzwyczajnych, 3 profesorów honorowych, 9 docentów, 4 adjunktów, 3 suplentów i 1 lektor na wydziałach teologicznych; 91 zwycz., 25 nadzw., 8 honorowych, 59 docentów, 1 docent honorowy i 4 suplentów na wydziałach prawa i administracyi; 99 zwyczajnych, 108 nadzw., 204 docentów i 2 suplentów na wydziałach medycznych; 220 zwycz., 79 nadzw., 163 docentów, 44 lektorów i 1 nauczyciel na wydziałach filozoficznych. Fakultety teologiczne w Ołomuńcu i Salcburgu miały 18 sił nauczycielskich. W wyższych szkołach technicznych było oprócz docentów, suplentów i asystentów 143 zwycz. i 35 nadzw. profesorów.

SZKOŁY ŚREDNIE NA WĘGRZECH I W CHORWACYI w r. szk. 1900/1901. W seminaryach dla nauczycieli szkół średnich w Budapeszcie i Kołoszwarze uczyło 57 nauczycieli; liczba studentów wynosiła 432. Dyplomów, równających się naszym świadectwom ze złożonego egzaminu kwalifikacyjnego, wydano 123 dla szkół średnich, 8 dla wyższych szkół handlowych. Z tego przypada na grupę językowo-historyczną 91, na matematyczno-przrodniczą 32. Pozostające w zarządzie zakonu Benedyktynów takież seminaryum liczyło 8 profesorów i 17 studentów. Na 198 szkół średnich było 165 gimnazyów a 33 szkół realnych. W tem niezupełnych gimnazów było 49, szkół realnych 8 = 57. Liczba gimnazyów zwiększyła się w porównaniu z rokiem poprzednim o 4. Z ogólnej liczby 198 szkół średnich było 139 państwowych, 59 autonomiczno wyznaniowych. Liczba sił nauczycielskich wynosiła 3.731, a mianowicie 3.028 w gimna-

zyach, 703 w szkołach realnych. Z tego było 2.043 profesorów, 115 profesorów i 674 nauczycieli religii, 435 suplentów, 103 profesorów i 71 nauczycieli gimnastyki i 85 kandydatów próbnych. Z początkiem r. sz. było ogółem uczniów 63.141, z końcem 59.302, a mianowicie 49.434 gimnazyastów i 9.868 realistów; z tego 1279 uczniów prywatnych. Z postępem dobrym ukończyło rok szkolny 38.587 gimnazyastów, 7.532 realistów = 46.122, z tego 3.633 z odznaczeniem. Niedostateczną notę z jednego przedmiotu otrzymało 6.138 uczniów, z dwu przedmiotów 3.169, z trzech lub więcej przedmiotów 3.873, repetentów było 3.651 (6·2%). Pod względem wyznaniowym było rzymsko-kat. religii 42·99%, izraelickiej 22·85, reformowanej 14·32, ewangelickiej 9·76, grecko kat. 5·08%. Majątek szkół średnich wynosił 75·6 milionów koron. Roczny dochód szkół średnich wynosił 16,275.000 kor., z czego 9,000.000 przypadało na pensye nauczycieli, 1,200.000 otrzymywali uczniowie jako stypendya i zapomogi. Co się tyczy przedmiotów nadobowiązkowych — uczyło się spiewu 22.323, rysunków (w gimnazym) 4.467, stenografii 3.859, muzyki 2.135, francuskiego jęz. 1.820, hygieny 1.801, spiewu kościelnego 1.034, języka angielskiego 56, włoskiego 19. Do egzaminu dojrzałości zgłosiło się 3.462 gimnazyalistów i 617 realistów = 4-069, w czem 40 dziewcząt. Świadectwa dojrzałości otrzymało 3.330, a przy egzaminie poprawczym 319, przy egzaminie powtórnym 101. W szkołach średnich żeńskich pobierało naukę 495 uczennic. W r. 1901 otrzymało 31 dziewcząt świadectwo dojrzałości. — Chorwacya i Slawonia miały ogółem 19 szkół średnich, z czego: 9 wyższych gimnazyów, 5 wyższych realnych gimnazyów, 4 niższe realne gimnazya i liceum żeńskie. 1 wyższe gimnazyum miało charakter wyznaniowy, 1 niższe realne gimnazyum komunalny, reszta była pod zarządem państwa. Na 406 sił nauczycielskich było 210 profesorów i 74 suplentów. Ogólna ilość uczniów wynosiła z początkiem r. szk. 6.663, z końcem 6.287; z tego było 4.377 rzym. kat., 1.255 grecko orj. i 562 mojżeszowego wyznania. Do egzaminu dojrzałości zgłosiło się 301 gimnazyastów i 104 realistów = 443. Świadectwa dojrzałości otrzymało 256 gimnazyastów, 92 realistów i 32 dziewcząt, razem 380. (Zeitschrift für das Realschulwesen". 1903, zeszyt 4. przedruk „Pedagogisches Archiv". 1903. zeszyt 7/8, str. 446—441.)

LICZBA STUDENTÓW TEOLOGII NA PRUSKICH UNIWERSYTETACH spadła w ostatniem dziesięcioleciu prawie o połowę, z 4536 na 2281. („Paedagogisches Archiv". 1903. zeszyt 7/8, str. 536).

VERBAND FÜR HOCHSCHULPÄDAGOGIK W BERLINIE. Porządek odczytów: 10. października 1903 Dr. Rudolf Steiner „Faust jako problem naukowo pedagogiczny"; 14. listopada prof. Dr. Wilhelm Förster „Ptolomeusz jako dydaktyk astronomii"; 9. stycznia 1904 Dr. Jan Schmidkunz „Zasady wyższego nauczania"; 13. lutego dokończenie poprzedniego odczytu; 12. marca prof. Dr. J. Runze

„Strona ekonomiczna wyższej pedagogiki“; 7. kwietnia prof. Dr. Alfred Klaar „Strony ujemne nauki uniwersyteckiej“; 11. czerwca Dr. Wilhelm Stern „Metoda nauczania w szkołach średnich drogą rozumową“.

VI. NIEMIECKI KONGRES DLA ZABAW LUDOWYCH I MŁODZIEŻY odbył się w Dreźnie 6—7 lipca 1903 r. Odczyty: Dr. Kerschensteiner „Co mogą uczynić zarządy miejskie celem popierania wychowania cielesnego młodzieży, szczególniej szkół ludowych i tej, która ukończyła nauki“; Dr. F. A. Schmid „Najlepsze wyposażenie publicznych miejsc zabawy dla młodzieży i ludu“. („Paedagogisches Archiv.“ 1903. nr. 10 str. 658—660).

ZNACZENIE WIDOKÓWEK DLA NAUKI SZKOLNEJ omawia obszernie p. H. Mužik w „Zeitschrift für oesterreichische Gymnasien“ (1903. zeszyt 8/9. str. 842—847). Zdaniem jego, karty, dobrze wykonane, mogą przynieść niemało pożytku nauce poglądowej. Z nich mogą przedewszystkiem nabrać uczniowie wyobrażenia o stylach budowlanych, o wizerunkach poetów i pisarzy, ważniejszych zdarzeniach historycznych i t. d. To też projektuje autor zakładanie po szkołach zbiorów widokówek i rozwieszanie ich po ścianach w odpowiedniem ugrupowaniu. Ażeby szkoła nie traciła na zakupno kartek pieniędzy — sądzi autor, że dość będzie zachęcić uczniów, ażeby podczas feryi przysyłali zakładowi kartki widokowe, a z nich w krótkim czasie mógłby powstać rzeczony zbiór. Myśl wcale szczęśliwa i godna poparcia!

Dr. Stanisław Zdziarski.

UNIWERSYTET NA LITWIE. W ubiegłem stuleciu powstanie wyższego naukowego zakładu na Litwie, kilka razy było bliskiem urzeczywistnienia.

Za ministerstwa księcia Liewena zatwierdzono projekt zakładu wyższego (liceum) dla Białej Rusi, t. j. gubernii witebskiej i mohylowskiej. Zakład ten miał dawać wykształcenie wyższe młodzieży, która w ten sposób uniknęłaby konieczności wyjazdu do uniwersytetetów rosyjskich albo do Wilna. Liceum takie miało powstać w Orszy w gmachach zarządu powiatowego i klasztorów rzymsko-katolickich. Pomieszczenie to jednak okazało się niemożliwem. W roku 1834 liceum krzemienieckie przekształcone na uniwersytet, zostało przeniesione do Kijowa. Wtedy zaniechano planu utworzenia liceum w Orszy, a wszystkie pieniądze przeznaczone na ten cel w kwocie przeszło 200.000 rubli oddano na fundusz uniwersytetu kijowskiego.

Wyższym zakładem naukowym była także szkoła rolnicza w Hory-Horkach, założona w r. 1840. W r. 1848 została ona zamienioną na instytut rolniczy — w r. 1863 przeniesiono ją do Petersburga. Od r. 1850 w przeciągu lat pięciu — wyszło z zakładu tego 499 uczniów.

Statystyka z r. 1880 wykazała, że 88 procent studentów tego zakładu pracowało na roli. Cyfry te świadczą dodatnio o działalności zakładu w Hory-Horkach. Dziś znajduje się tam niższa szkoła rolnicza. Po r. 1860 staraniem witebskiego Towarzystwa rolniczego miała szkoła ta być zamienioną na uniwersytet.

I ten projekt nie doszedł do skutku. Później minister hr. Tołstoj chciał założyć uniwersytet w Połocku w gmachach pozostałych po klasztorach. Przeszkodziły temu wypadki polityczne.

Projekt założenia uniwersytetu w Wilnie podniesiony został w r. 1901 na zjeździe ziemian w Wilnie. Zakład ten miał powstać przy pomocy składek — a to po 10 kopiejek od dziesięciny gruntu — (co dałoby $1^1/_2$ miliona rubli). Zarząd Wilna miał się przyczynić datkiem 300.000 rubli). Zakład miał być politechniką z wydziałami: rolniczym, chemicznym, mechanicznym, leśnym i budowlanym. W ubiegłym roku sprawę tę znów podniesiono na zjeździe ziemian w Dźwińsku. Referował rzecz p. Łopaciński; — zaproponował podjęcie projektu z r. 1901 go; proponował dalej zużytkowanie na ten cel zapisu Hilzena wojewody mścisławskiego (zmarłego w r. 1786) „na rozpowszechnienie nauk, sztuk pięknych i wychowanie biednej młodzieży szlachetnej".

Zjazd ziemian w Dźwińsku uchwalił: starać się o otwarcie na Litwie Uniwersytetu z wydziałem agronomicznym; co do miejscowości, w której ma być uniwersytet, decyzyę postanowiono pozostawić rządowi. Sprawą tą zajmuje się osobno w tym celu wybrana komisya. (Gaz. Lw.).

ROZMAITOŚCI.

— JUBILEUSZ DYR. IGNACEGO PETELENZA. Dnia 14. lutego b. r. obchodzono w Krakowie uroczyście jubileusz 30-letniej pracy nauczycielskiej dyr. Ignacego Petelenza, posła miasta Krakowa do parlamentu.

Po nabożeństwie w kościele św. Anny, celebrowanem przez katechetę szkoły realnej ks. Dra Świderskiego, grono nauczycielskie tej szkoły składało jubilatowi życzenia w kancelaryi zakładu. Prof. K. Kosiński w przemówieniu swem omawiał zasługi jubilata i imieniem swych kolegów wyraził wdzięczność za jego pracę dla dobra zakładu tudzież życzenia długiej jeszcze a równie jak dotychczas pożytecznej działalności.

Dyr. Petelenz dziękując za owacyę, mówił o pomocy, jakiej w pracy swej doznawał ze strony grona nauczycielskiego. Profesorowie tego zakładu położyli dla rozwoju zakładu niepospolite zasługi; losy tegoż od nich przedewszystkiem zawisły; dlatego mowca zwrócił się do grona młodszych nauczycieli zalecając im pracę dla zakładu i utrzymywanie stosunków koleżeństwa.

Imieniem innych krakowskich zakładów naukowych składali jubilatowi życzenia pp.: dyr. Bidziński, radca Kulczyński, Pazdrowski, prof. Przybylski, Chowaniec, ks, dyr. Bielenin, dyr. Rotter. Imieniem krakowskiego Koła Tow. naucz. szk. wyższych złożył życzenia Jubilatowi prof. Kurpiel, imieniem zaś byłych uczniów lwowskiego gimn. Franciszka Józefa we Lwowie, w którem długie lata Jubilat pracował — ks. Anioł.

Następnie w auli szkoły realnej przygotowała piękną uroczystość młodzież szkolna. Przemówienia przedstawiciela młodzieży zakładu Bogdana Ziętarskiego, przedstawiciela słuchaczów politechniki p. Kucharskiego, przeplatała muzyka i śpiew.

Dyr. Petelenz podziękował za owacyę w serdecznem przemówieniu. „Tego rodzaju obchody — rzekł — mają dwie strony: radosną i smutną. Smutną, bo po takim obchodzie nastąpić musi prędzej czy później pożegnanie się z ukochanym zakładem na zawsze, czy to z powodu skołatanego zdrowia, czy też wskutek odwołania przez Opatrzność". Bliskość końca nie odstrasza jednak mowcy, wskazuje mu tylko, że już nie wiele ma czasu, a zatem z całą energią pracować musi nad wykończeniem zadania swego życia. Dzisiaj otrzymuje za pracę nagrodę, od której lepszej nie pragnął i nie pragnie. Dzisiejsza owacya, płynąca z serca, nie nakazana, nie wymuszona, napawa go dumą, radością i szczęściem. — Pragnie on na chwilę wyobrazić sobie, że jest młodym, jak przed trzydziestu laty, aby odczuć tę serdeczność, tę miłość, jaką mu młodzież dzisiaj objawiła. Na podziękowanie pragnie każdego z uczniów swych przycisnąć do serca, aby tych, co już obecnie dzielnie pracują i na dobrej znajdują się drodze, wzmocnić i zachęcić do wytrwania, a tych, którzy z jakichkolwiek powodów niedomagają, zachęcić, wezwać, aby dzielnie się wzięli do pracy, będącej jedynem i prawdziwem szczęściem, do pracy, jedynie prowadzącej do upragnionego dla nas wszystkich celu: do szczęścia całej ojczyzny. Nakoniec życzył jubilat każdemu ze swych uczniów, aby mu u kresu pracy tak czyste i tak serdeczne dostało się w udziale uznanie, jak jemu.

Wieczorem odbył się na cześć jubilata bankiet w salonach hotelu „Bristol" na którym zebrało się przeszło 80 osób. Podczas uczty przy toastach przemawiali: prof. C. Pieniążek, radca dworu Franke, poseł J. Rotter, prof. Kurpiel, p. Ottman, dyr. Sołtysik (w języku greckim). Nakoniec dyr. seminaryum męskiego ks. Bielenin wniósł toast: „Kochajmy się". — Potem odczytano setki telegramów od Politechniki we Lwowie, gron nauczycielskich szkół średnich w całym kraju, posłów do Rady Państwa, radców miasta Krakowa i t. d. i t, d. Cała uroczystość czyniła na uczestnikach miłe wrażenie i była w istocie wyrazem uznania zasług Jubilata.

— TOWARZYSTWO WYŻSZYCH KURSÓW WAKACYJNYCH. W sierpniu bieżącego roku rozpocznie w Zakopanem swą działalność instytucya o charakterze uniwersyteckim, założona przez Towarzystwo Wyższych Kursów Wakacyjnych.

Stawia ona sobie za zadanie: podniesienie poziomu wiedzy i myśli krytycznej w społeczeństwie polskiem zapomocą szeregu wykładów, mających nietylko zaznajamiać z ostatniemi zdobyczami nauki, lecz w pierwszym rzędzie — przez zapoznawanie z metodami badań naukowych oraz przez filozoficzne tra-

ktowanie każdego przedmiotu — pobudzać słuchaczy do samodzielnych prac i badań, pomódz im w wyrabianiu sobie światopoglądu; w rezultacie stworzyć atmosferę, w której dojrzewają umysły wolne.

Ważne to zadanie nie jest w dostatecznej mierze spełniane przez istniejące dotąd wyższe zakłady naukowe, które z konieczności kształcą słuchaczy głównie w kierunku zawodowym. Towarzystwo staje przeto na posterunku dotychczas niezajętym, stara się stworzyć instytucyę nową, tem także różniącą się od istniejących, że da społeczeństwu sposobność do wpływania na sprawy wyższego wykształcenia, niezależnie od pomocy państw, od programów i metod nauczania powszechnie panujących. W instytucyi tej, wyłącznie na samopomocy opartej, przejawiać się mają wszystkie prądy i czynniki umysłowe, wolne od tendencyjności bądź to w kierunku religijnym, bądź to stronniczo-politycznym. Unikając dyletantyzmu, Towarzystwo starać się będzie o pozyskanie współpracownictwa najwybitniejszych pracowników umysłowych narodu, a ich pod żadnym względem niekrępowana indywidualność, wespół z żywym, w konwersatoryach występującym współudziałem słuchaczy, stworzy typ pracy umysłowej, zdolny do szerzenia i podniesienia ducha naukowego.

Spaczonej przez obce systemy wychowawcze myśli polskiej chce Towarzystwo dać jeden z przybytków, gdzie wolna od więzów rutyny, szablonu i tendencyjności przejawić się będzie mogła w całej pełni, pociągając za sobą oby jak najliczniejsze zastępy do samodzielnego myślenia i badania.

Na rok bieżący dotychczas zapewnione są następujące wykłady:

Filozofia i nauki przyrodnicze: Krzywicki Ludwik Typy antropologiczne a związki etniczne (Zarys antropologii i etnografii z uwzględnieniem etnografii polskiej) 6 godz. Mahrburg Adam Psychologia woli, 6 godz. Mahrburg Adam Zagadnienie bytu i stawania się, 6 godz. Twardowski Kazimierz Główne prądy w filozofii wieku XIX, 6 godz. Wycieczki geologiczne pod kierunkiem Limanowskiego Mieczysława w połączeniu z wykładem: O powstawaniu gór (przykład Tatry) 6 godz.

Językoznawstwo: Baudouin de Courtenay Jan Psychologia języka ze szczególnem uwzględnieniem psychologii języka polskiego, 8 godz.

Historya. Limanowski Bolesław Wpływ Europy na polskie ruchy wolnościowe, 4 godz. Potkański Karol O powstaniu państwa polskiego, 5 godz. Sobieski Wacław Historya reformacyi w Polsce, 6 godz. Sokolnicki Michał Metody badań nad dziejami nowożytnemi, 6 godz.

Literatura i sztuka: Chmielowski Piotr O najwybitniejszych lirykach polskich doby najnowszej, 6 godz. Feldman Wilhelm Stefan Żeromski, 6 godz. Górski Artur O Mickiewiczu, 3 godz. Kasprowicz Jan Romantyzm niemiecki, 6 godz. Mokłowski Kazimierz Dwutorowość naszej kultury artystycznej (Sztuka ludowa — sztuka stylów historycznych), 4 godz. Witkiewicz Stanisław Sztuka w życiu narodowem, 4 godz.

Ekonomia polityczna i Socyologia: Golińska Zofia Podstawy polityki społecznej, 6 godz. Krauz Kazimierz Nowoczesny ruch społeczny jako Drugie Odrodzenie, 6 godz. Krzywicki Ludwik Psychologia życia zbiorowego, 8 godz.

Prawo: Posner Stanisław Główne prądy i zadania współczesnej filozofii prawa, 6 godz.

Historya religii: Radliński Ignacy Dzieje jednego boga, 6 godz.

Nadto współudział swój przyrzekli; Balzer Oswald, Gumplowicz Ludwik, Heinrich Władysław (zadania i metody psychologii eksperymentalnej), Krzemiński Stanisław, Witkowski August.

Wykłady będą się odbywały od 1. sierpnia do połowy września b. r., w godzinach przedpołudniowych między 8—1 codziennie z wyjątkiem niedziel.

Popołudniu będą się odbywały z większości wykładów konwersatorya o charakterze swobodnych pogadanek.

Porządek i kolejność wykładów i konwersatoryów poda program szczegółowy; będzie on zawierał także krótką treść wykładów i odnośną literaturę, a to celem umożliwienia słuchaczom przygotowania się do wykładów.

Nadto projektowane są wycieczki naukowe — na razie są przygotowane 2 geologiczne.

Wpis na wszystkie wykłady wyniesie 20 K dla członków, a 24 dla niecłonków.

Wstęp na jeden wykład dla członków 50 h, dla niecłonków 1 K.

Słuchacze T. W. K. W. otrzymają po zapłaceniu całego wpisu legitymacyę, uwalniającą od opłaty taksy klimatycznej (wynoszącej 12 koron od osoby).

Zakopiańska komisya T. W. K. W. ułatwia słuchaczom pobyt w Zakopanem, obliczając miesięczne wydatki na 110 koron w sposób następujący:

a) Wpis za wszystkie wykłady 24 koron; b) całkowite utrzymanie dzienne (śniadanie, obiad z 3 dań i mięsna kolacya) po 2 K 30 h płatne z góry za cały czas w całości lub w dwóch ratach tygodniowych; c) mieszkanie po 10 K miesięcznie przy mieszkaniu wspólnem 2 do 5 osób zależnie od wielkości pokoju, przyczem słuchacze muszą posiadać kołdrę i poduszkę.

Ponieważ z ułatwień tych może korzystać około 150 słuchaczy, Tow. prosi o wczesne zgłoszenia (najdalej do początku czerwca) pod adresem Zarządu. Zgłaszający się mają uiścić przynajmniej połowę wpisu, która w razie cofnięcia się słuchaczy — nie będzie zwracana.

Komisya Zakopiańska T. W. K. W. będzie udzielała słuchaczom wskazówek co do wyszukania mieszkań, restauracyi, a nadto urządzała większe wycieczki turystyczne.

Towarzystwo składa się z członków zwyczajnych, wspierających, założycieli i honorowych.

Zwyczajni członkowie winni uiścić wkładkę roczną w kwocie 4 K płatną ew. w ratach kwartalnych, przyczem rok adm. liczy się od 1. stycznia do 31. grudnia; zapisujący się w lecie wnoszą zatem wkładki na 2 ubiegłe kwartały.

Członek wspierający płaci rocznie 20 K, założyciel jednorazowo 200 K.

Wszelkich informacyi udziela Zarząd T. W. K. W. Biuro Zarządu mieści się w Krakowie, Poselska 20, II piętro.

Przewodniczący
Odo Bujwid.

Sekretarz
Kazimierz Krauz.

POLSKIE MUZEUM SZKOLNE.

Doniesienia.

9. Polskie Muzeum szkolne otrzymało w miesiącu marcu b. r. następujące dary:

Od Rektoratu szkoły politechnicznej we Lwowie 3 dzieła w 33 tomach.
Od księgarni Wende i Sp. w Warszawie 1 dzieło w 2 tomach.
Od księgarni W. Zukerkandla we Lwowie 17 dzieł w 23 tomach.
Od księgarni Z. Jelenia w Tarnowie 4 dzieła w 6 tomach.
Od Pana Kocwy z Nowego Sącza 26 dzieł w 32 tomach.
Od Towarzystwa Sokół we Lwowie komplet „Przewodnika gimnastycznego“.
Od Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie 2 dzieła w 2 tomach.
Od c. k. Wydawnictwa książek ruskich 6 dzieł w 7 tomach.
Od Dyrekcyi gimnazyum w Nowym Sączu 97 dzieł w 102 tomach.
Od Dyrekcyi gimnazyum św. Anny w Krakowie 1 fotografię i 1 plan.
Od Pani Wiktoryi Niedziałkowskiej 7 dzieł w 8 tomach, 1 medal, 3 mapy i 20 koron na urządzenie.
Od ks. kanonika Hipolita Zaremby z Doliny 1 dzieło (stary druk).
Od dyrektora Dr. Tomasza Garlickiego ze Złoczowa 2 dzieła w 2 tomach, (w tem wydanie gramatyki Melanchtona z 1533).
Od Radcy Dr. Leona Kulczyńskiego 7 dzieł w 7 tomach.
Od Pana Michała Podhorodeckiego 1 dzieło (druk z XVII. w.).
Od Radcy Jana Czubka z Krakowa 12 dzieł w 12 tomach.
Od prof. Dr. Antoniego Karbowiaka 1 dzieło, 5 dokumentów, 1 plan.
Od Inspektora Kazimierza Bruchnalskiego 7 dzieł w 7 tomach.
Od prof. Józefa Czerneckiego 7 dzieł w 7 tomach.
Od prof. Ignacego Kranza 8 dzieł w 8 tomach.
Od prof. Dr. Stanisława Kozłowskiego 3 dzieła w 3 tomach.
Od X. prof. Mateusza Jeża 13 dzieł w 13 tomach.
Od prof. Jana Kublińskiego 5 dzieł w 5 tomach.
Od prof. Juliusza Ippoldta 2 dzieła w 2 tomach.
Od prof. Jana Bryla 3 dzieła w 3 tomach.
Od prof. Waleryana Hecka 3 dzieła w 3 tomach.
Od prof. Jana Śnieżka 3 dzieła w 3 tomach.
Od prof. Dr. Wiktora Hahna 16 dzieł w 19 tomach.
Od prof. Adolfa Stylo 2 dzieła w 2 tomach.
Od pana Piotra Piekarczyka 1 dzieło w 1 tomie.
Od prof. Stanisława Kossowskiego 1 dzieło w 1 tomie.
Od prof. Stanisława Bełzowskiego 1 dzieło w 1 tomie.
Od pana Piotra Spohna 1 dzieło w 1 tomie.
Od pana Zygmunta Guonnera 1 dzieło w 1 tomie.

Za komisyę urządzającą:
Dr. German.

FUNDACYA IM. A. MICKIEWICZA.

W drugiej połowie marca złożyli: prof. Fr. Znamirowski od grona I. szkoły realnej w Krakowie 20 k.; prof. Dr. Hornung od I. szkoły realnej we Lwowie 13 k. 61 h. W kwietniu złożyli: prof. Stanisław Alberti od grona szkoły przemysłowej w Krakowie 12 k. 88 h.; prof. Jan Dziurzyński od grona gimnazyum III. w Krakowie 6 k.; prof. Bolesław Grotowski od grona gimnazyum rzeszowskiego 7 k. 88 h.; prof. A. Ziemski od grona gimnazyum bocheńskiego za kwiecień b. r. 5 k. 60 h.; prof. Jan Tralka od grona gimnazyum stryjskiego za marzec i kwiecień 8 k. 40 h.; prof. Jan Kossowicz od Koła przemyskiego Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych 50 k.; prof. Hipolit Neuwirth od grona gimnazyum sanockiego za marzec i kwiecień 8 k. 60 h.

Stan fundacyi wynosi z dniem dzisiejszym 24.372 k. 98 h.

We Lwowie dnia 16. kwietnia 1904.

W imieniu Wydziału: *Józef Czernecki*
ulica Augusta Bielowskiego l. 1.

BIBLIOGRAFIA

za II. półrocze 1903 r.

I. Pedagogika i dydaktyka ogólna; psychologia pedagogiczna i pedagogika eksperymentalna, historya wychowania i szkolnictwa.

Achelis Th. Zum Erziehungsproblem. Beilage zur Allgem. Zeitung 1903. nr. 187.

Amerika beim Erziehen. Eine Sammlg. Briefe v. Anhängern der körperl. Züchtigg. als Strafmittel f. Jung u. Alt. Uebers. a. d. „Illustrated Boston News“ v. E. Neumann. 2 Bd. 8^0. Dresden. 1903. M. 3.

Barthon Louis. La Révolution et la liberté d'enseignement. Revue de Paris. 1. février. 1903.

Becker. Kaviar für unsere Kinder. Gymnasium 1903. nr. 22.

Berg Dr. W. Die Erziehung zum Sprechen. Leipzig. 1903. M. 1.

Bergemann Paul. Lehrbuch d. pädagogischen Psychologie. (Leipzig 1901). Rec. Felsch. Zsch. f. Philos. u. Pädag 1903. str. 498—504.

Besser Dr. L. Unser Leben im Lichte der Wissenschaft, oder die wissenschaftl. Auffassung des menschlichen Empfindens, Vorstellens u. Bewusstseins. Bonn 1903. M. 3.

Bibliothek pädagogischer Klassiker. Eine Sammlg. der bedeutendsten pädagog. Schriften älterer u. neuerer Zeit, hrsg. v. Frdr.

Mann. 8. Bd.: Herbart's Joh. Frdr., pädagogische Schriften. Mit Herbarts Biographie hrsg. v. Dr. Fr. Bartholomäi. 7. Aufl., neu bearb. versehen von Dr. E. v. Sallwürk. 1. Bd. (XII, 456 S.). Langensalza 1903. M. 3.

Błażek B. Walka o system. Przegl. pedagog. 1903. nr. 9, 10.

Brudziński Dr. J. Samobójstwa u dzieci. Przegl. pedagog. 1903. nr. 1—3.

Buisson F. L'école instrument de paix. Le manuel général. 1903. 7 août.

Burnham William H. Education as a university subject. Educational Review. 1903. october.

Busse Rudolf. Wer ist mein Führer? (Pädag. Magazin nr. 208). Langensalza 1903.

Cartault A. Quelques réflexions sur la liberté d'enseignement. Revue internationale de l'enseignement. 1903. 15. mai.

Cauer P. Die Unfreiheit des einzelnen inerhalb der modernen Kultur. Monschr. f. höh. Schulen. 1903. nr. 7.

Centnerszwerowa R. Czy uświadamiać? Przegl. tygodn. 1903. str. 597.

Croiset Alfred. L' unité de principes dans l'enseignement. Revue internation. de l'enseignement. 1903. 15. juillet.

Delvaille Jules. Pour l'éducation intellectuelle. Revue pédagogique. 1903. nr. 9.

Dierks W. Von der Vererbung u. ihrer Bedeutung f. die Pädagogik. (Pädagog. Abhandl. N. F. IX. Bd. 2. H.). Bielefeld 1903. M. 0·50.

Dittes Dr. Ferdinand. Geschichte der Erziehung u. des Unterrichtes. XI. Aufl. Leipzig 1903. M. 2.

Döring A. Über sittliche Erziehung und Moralunterricht. Zschr. für pädagogische Psychologie 1903. nr. 1/2.

Dworski Emanuel. Z dziennika podróży pedagoga. Odb. z Muzeum. Lwów, 1903. kor. 1·60.

van Dyke Henry. To a young friend going away from home to get an education. Educational Review 1903. october.

Erdmann Benno. Die Psychologie des Kindes u. die Schule. Bonn. Rec. M. Lobsien. Zschr. f. Philos. u. Pädag. 1903. str. 439—44.

Fesienko J. O. Idei I. Amosa Komenskawo i zakon ewolucii. Russkaja Szkoła 1903. zesz. 9.

Flottes P. Lafage-Massals. Etudes historiques et philosophiques appliquées aux divers systèmes d'éducation depuis 1682 jusqu'à nos jours. Albi 1903.

Folgmann Emil. Der Einfluss des Persönlichen auf die Jugend. Gross- Lichterfelde. 1903. M. 1.

Franke. Grundzüge der deutschen Wirtschaftspädagogik. Jahrb. d. Ver. f. wiss. Pädag. 34.

Fries Dr. Wilh. Die religiöse Bildung unserer Jugend. (Aus „Lehrproben u. Lehrgänge"). Halle. 1903. M. 0·50.

Frollo Jean. L'éducation pratique. Le petit Parisien 1903. 16 août.

Gayrand. Le droit d'enseigneur. Revue polit. et. parlament. 1903. 10. juillet.

Gille Gerhard. Die absolute Gewissheit und Allgemeingiltigkeit der sittlichen Stammurteile. (Pädag. Archiv. nr. 204). Langensalza. 1903.

Grävell van Jostenoode. Ruskin als Erzieher. Pädag. Archiv. 1903. str. 459.

Grävell Dr. Eine englische Zeitschrift über klassische Bildung. Pädag. Archiv. 1903. str. 626.

Gréard. Michelet et l'éducation nationale. Revue pédagogique. 1903. nr. 1.

Groos Prof. Dr. Karl. Das Seelenleben des Kindes. Ausgewählte Vorlesgn. 1904. M. 3.

Guggenheimer H. Zur Erziehungsfrage. Beil. z. Allg. Zeitg. 1903. nr. 276.

Handbuch, encyklopädisches d. Pädagogik v. W. Rein. II. Aufl. I. Bd. 2. H. Langensalza 1903. M. 7·50.

Heilmann, Sem.-Dir. Dr. Karl. Handbuch der Pädagogik, nach den neuen Lehrplänen bearb. 3. Bd. Geschichte der Pädagogik. Leipzig 1903. M. 3·60.

Heine Rudolf. Der Idealismus als Bildungs- und Lebenselement. Zschr. f. Philos. u. Pädag. 1903. str. 371—87; 470—91.

Heubaum. Zur Schul- und Bildungsgeschichte. Monschr. für höh. Schulen. 1903. nr. 5.

Hirschlaff Leo. Bibliotheca pädo-psychologica. Litteratur des Jahres 1901. Zschr. f. Pädagogische Psychologie 1903. nr. 1/2, 3.

Immisch Otto. Neue Ziele. Neue Jahrb. f. Philos. u. Pädag. t. XII. str. 558—61.

Jahresbericht, pädagogischer, v. 1902. Bearb. u. hrsg. v. Heinr. Scherer. 55. Jahrg. Leipzig 1903. M. 12.

Zu dem **Kampfe** gegen die Herbartische Pädagogik. Zschr. f. Philos. u. Pädag. 1903. str. 495.

Kaptieriew P. T. O dietskoj pamiatie. Russkaja Szkoła. 1903. nr. 10/11.

Karbowiak Antoni. Dzieje wychowania i szkół w Polsce. T. II. Wieki średnie część 2.: Okres trzeci od 1364—1432 r. Petersburg 1904. rb. 2·70.

Kinderforschung an der Clark-University. Zschr. f. Pädagogische Psychologie. 1903. nr. 1/2.

Klassiker, die pädagogischen. Zur Einführg. in ihr Leben u. ihre Schriften. Hrsg. v. E. Friedrich u. Herm. Gehrig. 13. Bd.: Merg, Joh. Heinrich Pestalozzi. Sein Leben u. seine wichtigsten Schriften. 1. Bd. Pestalozzis Leben. Abendstunde e. Einsiedlers. Lienhard u. Gertrud. Halle 1903. M. 1.

Köberlin. Pädagogisches Bedenken des Präzeptors Resch zu Augsburg (1693). Blätter f. Gymnasialwes. 1903. nr. 7/8.

Koester H. L. Das geschlechtliche im Unterrichte und in der Jugendlektüre. Leipzig 1903. M. 0·60.

Konarski Lucyan. Samokształcenie. Przegl. tygodn. 1903. str. 163, 176, 201.

Kruse Max. Die Erziehung der Kinder zum plastischen Sehen. Die Erziehg. des Plastikers. Berlin 1903. M. 0·50.

Laisant A. Education scientifique et psychologie. Revue scientifique 1903. 14. mars.

Lange Dr. Karl. Über Apperzeption. Eine psychologisch-pädagog. Monographie. 8. Aufl. Leipzig 1903. M. 3.

Laurie M. La liberté dans l'enseigment. The Educational News. 1903. 16. mai.

Lavisse Ernest. L' école laique. Revue pédagogique. 1903. nr. 9.

Lazarus Dr. M. Pädagogische Briefe. m. Vorwort v. Dr. A. Leicht. Breslau 1903. M. 1·50.

Lecoq. Valeur éducative de l'enseignement des langues étrangères. Revue pédagogique. 1903. nr. 7.

Lehmann R. Philosophie und Pädagogik. Monschr. f. höh. Schulen. 1903. nr. 7.

Lektor. Z pedagogiki (na tle prasy zachodn.). Przegl. tygodn. 1903. str. 389.

Lempke Fr. Kłamstwo. Traktat pedagogiczny dla użytku rodziców i nauczycieli. Spolszczył Józef Muklanowicz. Warszawa. 1903. kop. 10.

Lenkowski S. Szkolnictwo w Japonii. Przegl. pedag. 1903. nr. 15—16.

Lindner G. A. Allgemeine Erziehungslehre. 12. Aufl. Wien. 1903. K. 2·40.

Lobsien M. Einige Untersuchungen über das Gedächtnis bei Schwachbefähigten. Die Kinderfehler. VIII. 4.

Lüpke Hans. Tat und Wahrheit, eine Grundfrage der Geisteswissenschaft. Leipzig. 1903.

Maass B. Die Psychologie in ihrer Anwendung auf die Schulpraxis. 9. Aufl., nach dem neuen Lehrplan f. die Lehrerseminare vom 1. VII. 1901 umgearb. v. Dr. G. Thomas. Breslau. 1903. M. 1·60.

Mandl Dr. Bernh. Das jüdische Schulwesen in Ungarn unter Kaiser Josef II. (1780—1790). 1903. M. 0·50.

Martig Emanuel. Anschauungs-Psychologie m. Anwendung auf die Erziehung. 6. Aufl. Bern 1903. M. 3·20.

Maspéro G. Une ville babylonienne et ses écoles. Revue pédagog. 1903. nr. 10.

Matthias Dr. A. Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten. II. Aufl. München 1903. M. 5.

Maurer L. Beobachtungen über das Anschauungsvermögen der Kinder. Zschr. f. Pädagogische Psychologie. 1903. nr. 1/2.

Meumann E. Über Ökonomie und Technik des Lernens. Leipzig. 1903. M. 1.

Mich Dr. Jos. Allgemeine Erziehungslehre. 11. Aufl. Inhaltlich unveränd., nach der neuen Rechtschreibg. hergestellter Abdr. der 10. Aufl. Bearb. v. Alois Meixner. Troppau. M. 1·40.

Tenże. Allgemeine Unterrichtslehre m. besond. Rücksicht auf den Volksschulunterricht. 6. Aufl. Bearb. v. Alois Meixner. Inhaltlich un-

veränd., nach der neuen Rechtschreibg. hergestellter Abdr. der 5. Aufl. Tamże. M. 1.

Mieczysław G. Sprawa wychowania narodowego a Wincenty Lutosławski. Odczyt. Kraków. 1903. hal. 40.

Moissl Konr. Vom Baume des Lebens. Pädagogische Gedanken f. Lehrer u. Schulfreunde. Wien. 1903. M. 1·50.

Monet Pascal. Un pédagogue russe, M. Dmitry Jv. Tikhomirov. Revue pédagogique. 1903. nr. 1.

Mönkenmöller Dr. Geistesstörung im Kindesalter. (Samml. v. Abhandl. auf d. Gebiete d. pädag. Psychol. u. Physiol. VI. Bd. 6. Heft). Berlin. 1903. M. 2·80.

Monumenta Germaniae paedagogica. Schulordnungen, Schulbücher u. pädagog. Miscellaneen aus den Landen deutscher Zunge. Hrsg. v. Karl Kehrbach. XXVII. Bd.: Diehl Dr. Wilh.: Die Schulordnungen des Grossherzogt. Hessen. 1. Bd. Die höheren Schulen der Landgrafsch. Hessen-Darmstadt. 1. Tl. Die Texte. Berlin. 1903. M. 12.

Natorp Paul. Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlange der Gemeinschaft. 2, verm. Aufl. Stuttgart. 1904. M. 6·80.

Nieczajew A. P. Osnowatiel pedagogii Stanley Hall i jewo naucznaja diejatielnost. Russk. Szkoła. 1903. zesz. 9.

Nieden Dr. J. Allgemeine Pädagogik auf psychologischer Grundlage u. in systematischer Darstellung. 4. verb. u. verm. Aufl. Strassburg. 1903. M. 2·50.

O. B. Die reifere Jugend und die Zeitungen. Beil. z. Allgem. Zeitung. 1903. nr. 236.

Orth Johannes. Gefühl und Bewusstseinslage. Eine kritisch-experimentelle Studie. (Samml. v. Abhandl. aus d. Gebiete d. pädagog. Psychologie u. Physiologie. Bd. VI. H. 4.). Berlin. 1903. M. 3.

Otto Berth. Beiträge zur Psychologie des Unterrichts. Leipzig. 1903. M. 8.

Pabst. Deutsche und englische Schulerziehung. Die Umschau. 1903. nr. 39.

Pace Edward A. The influence of religous education upon the motives of conduct. Educational Review. 1903. november.

Palante G. Un idole pédagogique: l'éducationalisme. Revue phisophique 1903. juillet.

Payot Dr. Jules. Die Erziehung des Willens. Berechtigte Uebersetzg. nach der 11. Aufl. der französ. Ausg. v. Dr. Titus Voelkel. Den Buchschmuck zeichnete Rich. Grimm. 2. Aufl. Leipzig. 1903. M. 3.

P. B. L'éducation de la rue et la presse de l'enseignement. Revue pédagogique. 1903. nr. 7.

Perrier Edmond. Les progrès de la science et l'éducation scientifique. Revue pédagogique. 1903. nr. 2.

Pilz Emil. Bodenständige Pädagogik. Essays u. Aphorismen üb. die Schöpfg. u. Erziehg. des Vollmenschen. Leipzig. 1903. M. 3·60.

Porcher Jacques. Une école de village pendant un demi-siècle. Revue pédagogique. 1903. nr. 8.

Przyłuski Józef. Odrodzenie młodzieży przez roboty ręczne (Slöjd). Warszawa. 1904. rb. 1·20.

Pudor Dr. H. Volkswirtschaft als Unterrichtsgegenstand. Pädag. Archiv. 1903. str. 144.

Reid Whitelaw. The thing to do. Educational Review. 1903. september.

Ribot Th. Psychologie der Gefühle üb. v. Ch. Ufer. (Bibl. intern. f. Pädag. u. Hülfswiss. V. Bd.). Altenburg. 1903. M. 10.

Richter Otto. Die nationale Bewegung und das Problem der nationalen Erziehung in der deutschen Gegenwart. (Pädag. Magazin nr. 203). Langensalza. 1902.

Robin O. Conseils sur la lecture. Revue pédagogique. 1903. nr. 4.

Roese Dr. Eduard. Zur Gymnasialpädagogik. Neue Jahrb. f. Philos. u. Pädag. t. XII. str. 549—55.

Rubinow J. M. Zamieczatielnyj obszeobrazowatielnyj i pedagogiczeskij centr w Siewiero-Amerikanskich Sztatach. Russkaja Szkoła. 1903. zesz. 10/11, 12.

Rude Adolf. Der Hypnotismus u. seine Bedeutung, namentlich die pädagogische. (Pädag. Magazin. nr. 150). Langensalza. 1903.

Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter u. neuer Zeit. Mit Bibliograpieen, Erläutergn. u. erklär. Anmerkgn. hrsg. v. DD. Bernh. Schulz, J. Gansen, A. Keller. 12. Bd. 8°. Pestalozzi's Lienhard u. Gertrud, f. den Gebrauch der Seminarzöglinge u. Lehrer eingerichtet ö. Sem.-Dir. Schulr. Fr. Wilh. Bürgel. 5. Aufl. Paderborn. 1903. M. 1·20.

Sanchez M. Pédagogie maternellle. La Escuela Moderna (Madrid). 1903.

Schädel Ludwig. Eine irenische Pädagogik für höhere Schulen. Beil. z. Allgem. Zeitung. 1903. nr. 214).

Schriften hervorragender Pädagogen f. Seminaristen u. Lehrer. 5. Heft: Schriften, pädagogische, des Wolfgang Ratichius u. seiner Anhänger. Ausgewählt u. hrsg. v. Kreisschulinsp. A. Prall. Breslau. 1903. M. 0·80.

Seyfert Dr. Rich. Die pädagogische Idee in ihrer allgemeinen Bedeutung. Ein erweiterter Vortrag. Leipzig. 1904. M. 0·60.

Sully James. Untersuchungen über die Kindheit. Psychologische Abhandlungen für Lehrer u. gebildete Eltern. a. d. Englischen v. Dr. J. Stimpl. II. Auflage. Leipzig. 1904. M. 4.

Szycówna Aniela. Jak badać umysł dziecka? (O zadaniach i metodach psychologii dziecka). Wyd. drugie. Warszawa. 1903. kop. 20.

Tâches étrangeres à l'enseignement. The journal of education. 1903. avril.

Thième P. Gesellschaftswissenschaft und Erziehung. (Pädag. Archiv. nr. 212). Langensalza. 1903.

Trzebiński J. Znaczenie nauk przyrodniczych w wychowaniu. Przegl. pedag. 1903. nr. 20—21.

Twardowski J. Józefa Twardowskiego wizyta generalna szkół i zakładów edukacyjnych w gub. Mińskiej odbyta w r. 1815 wydał... Archiwum do dziejów liter. wyd. przez komisyę do badań tego zakresu. Akad. Umiej. w Krakowie. Tom X.

Unold Dr. J. Ethischer Jugendunterricht. Beilage z. Allgem. Zeitung. 190. nr. 229.

Vial Francisque. La liberté d'enseignement. Revue pédagogique. 1903. nr. 5.

Vial L. Condorcet et l'instruction obligatoire. Paris. 1903.

Walther Emil Guido. Die Grundzüge der Pädagogik Ignatz v. Felbigers. Ein Beitrag zur Geschichte d. Pädagogik des 18 Jh. Leipzig. 1903. M. 1·50.

Weber Dr. Heinrich. Hamann u. Kant. Ein Beitrag z. Geschichte d. Philosophie im Zeitalter d. Aufklärung. München. 1904. M. 4.

Wendt Dr. Karl. Pierre Charron als Pädagoge unter besond. Berücksicht. seines Verhältnisses zu Michael de Montaigne. Eine pädagog. Studie. Neubrandenburg. 1903. M. 1·60.

Wierzbowski Teodor. Raporty szkoły podwydziałowej Pułtuskiej składane szkole głównej koronnej w latach 1778—1789. Wydał... Komisya Edukacyi Narodowej 1775—1794. Warszawa. 1903. rb. 1·20.

*

Wilk. Das werden der Zahlen und des Rechnens im Menschen und in der Menschheit auf Grund der Psychologie und Geschichte. Jahrb. d. Ver. f. wissensch. Pädag. 34.

Willmann Otto. Didaktik als Bildungslehre. III. verbess. Aufl. T. 1—2. Braunschweig. 1903. Rec.: Neue Jahrb. f. Philos. u. Pädag. t. XII. str. 580.

Wollf Karl. Moralunterricht. Beil. z. Allgem. Zeitung. 1903. nr. 193.

Zamoyska ctsse. Entretiens sur l'éducation. 2. éd. Paris. 1903 fr. 3·50.

II. Sprawy dotyczące nauczycieli, młodzieży i szkoły; towarzystwa i zgromadzenia nauczycielskie; ustrój i statystyka szkół; hygiena szkolna.

Alkoholismus im Kindesalter. Pädag. Archiv. 1903. str. 81.

Aly. Die gegenwärtige Lage des Gymnasiums: Hoffnungen, Sorgen, Wünsche. H. G. 1903. nr. 3.

Ausstellung neuerer Lehr- und Anschauungsmittel für den Unterricht an Mittelschulen in Wien. 5—26. April 1903. Zschr. f. Realwes. 1903. nr. 9—10.

Bähnisch A. Der Einband der Schulbücher. Zschr. f. Gymnasialwes. 1903. str. 761.

Bauer Gustav. Klagen über die nach der Schulzeit hervortretenden Mängel der Schulunterrichtserfolge. (Pädag. Magazin. nr. 207). Langensalza. 1903.

Baumgarten Dr. A. Katechismus der Gesundheitslehre f. die Schuljugend. Unter Mitwirkg. e. Lehrers zusammengestellt. Wörishofen. 1903. M. 0·50.

Baur Alfr. Dr. Sem.-Arzt Die Hygiene des kranken Schulkindes. Für Schulvorstände, Lehrer u. Schulbibliotheken bearb. Mit Beiträgen v. DD. Koch u. Schmid-Monnard. Stuttgart. 1903. M. 14.

Bechtel Über die Vorzüge und Schwächen der Reformschulen (Einheitsschulen) in Deutschland. Zschr. für Realwesen. 1903. nr. 8.

Bericht üb. die am 21, 22. u. 23. III. 1903 abgeh. Bürgerschul-Enquete. Zusammengestellt im Auftrage des Präsidiums des deutsch-österr. Bürgerschullehrbundes vom Fachlehr. Pet. Paul Unterkofler Wien. 1903. M. 1.

Bericht über die Hauptversammlung des Vereins f. wissenschaftliche Pädagogik. Zchr. f. Philos. u. Pädagogik 1903. str. 418—23.

Berniger Johann. Ziele und Aufgaben der modernen Schul- u. Volkshygiene. Winke u. Ratschläge f. Lehrer, Schul-Ärzte u. Eltern. Wiesbaden. 1903. M. 2.

B. G. Von der 4. Jahressammlung des deutschen Vereins f. Schulgesundheitspflege. Neue Jahrb. f. Philol. u. Pädag. t. XII. str. 415.

Boesser E. Jugend von heute. Pädag. Archiv. 1903. str. 438.

Bokin P. N. O tielesnych uprażnienijach w sriedniej szkolie. Russkaja Szkoła. 1903. zesz. 10/11.

Borner Charles. L'instruction publique dans l'Inde anglaise. Revue pédagogique. 1903. nr. 9.

Bourdeau J. La crise de l'éducation en Angleterre. Revue des deux mondes. 1903. 15. mars.

Brandeis A. Dr. Über Körpererziehung und Volksgesundheit. Leipzig. 1903.

Brooks Stratton D. Causes of withdrawal from school. Educational Review. 1903. november.

Brown Elmer E. The baccalaureate course in its relation to the professional schools. Educational Review. 1903. September.

Buczyński Konstanty Dr. Znaczenie roweru w hartowaniu. Warszawa. 1903.

Caro. Die Reform des höheren Schulwesens in Frankreich vom 1. Oktober 1902. M. für höh. Schulwes. 1903. nr. 5.

Cauer Paul. Dr. Duplik in Sachen des Reformgymnasiums m. besond. Berücksicht. des lateinischen Anfangsunterrichtes, Sonderabdr. aus den „Neuen Jahrbüchern f. Pädagogik". VI. Jahrg., m. e. Nachwort. (20 S.) 1903. M. 0·80.

Cauer Paul Dr. Die Eigenart der verschiedenen höheren Schulen — wie kommt sie auch in solchen Stücken zum Ausdruck, die alle gemeinsam haben. Neue Jahrb. f. Philol. u. Pädag. t. XII. str. 537—48.

Centnerszwerowa R. Projekt reorganizacyi szkoły średniej. Przegl. tygodn. 1903. str. 317.

Chabot M. Ch. La pédagogie au lycée. Paris. 1903.

Colozza A. Gry i zabawy dziecięce w świetle psychologii i pedagogiki, streścił Wł. Chodecki. Przegl. pedagog. 1903. nr. 9—17.

Congrès annuel de l'Union nationale des instituteurs. The practical Teacher 1903. mai.

Le congrès de Marseille (3-e c. des Amicales d'instituteurs et d'institutrices de France, 5—8 août 1903. Revue pédagogique. 1903. nr. 10.

Dannmeier H. Die Aufgaben der Schule im Kampf gegen den Alkoholismus. (Pädag. Magazin. nr. 211). Langensalza. 1903.

Delius. Über den Bau und die Einrichtung von Gebäuden f. höhere Lehranstalten in Preussen. M. für höh. Schulwesen. 1903. nr. 5.

Doleżan W. Wystawa nowych środków naukowych w Wiedniu. Przegl. pedagog. 1903. nr. 12—16.

Dugard. De la formation des maîtres de l'enseignement secondaire à l'étranger et en France. Paris. 1903.

Le édits Chinois de 1901 sur l'enseignement. Educational Review. 1903. janvier.

Sur l'éducation physique. The practical Teacher. 1903. june.

Eichhoff Richard. Die Schulreform in Berlin. Pädag. Archiv. 1903. str. 474.

E. L. Jeszcze w sprawie stopni szkolnych. Przegl. pedagog. 1903. nr. 1.

Falch. Ist die Schulreform in Beyern am Ende oder am Anfang? Beil. z. Allgem. Zeitung. 1903. nr. 211.

Fischer E. Der Einfluss der Wechselcöten auf Unterrichtsbetrieb und Unterrichtserfolg. Zschr. f. Gymnasialwes. 1903. str. 481.

Fonzin Pierre. La réorganisation de l'enseignement à Madagascar. Revue pédagogique. 1903. nr. 10.

Fricke K. Prof. u. Priv.-Doz. **F. Eulenburg.** DD.: Beiträge zur Oberlehrerfrage. I. Die geschichtl. Entwickelung des Lehramtes an den höheren Schulen. II. Die soziale Lage der Oberlehrer. Leipzig. 1903. M. 1·20.

Fuchs Arno. Beobachtungen an schwachsinnigen Kindern. Zschr. f. Pädagog. Psychologie. 1903. nr. 3.

Garszin Ewgen. Opyt uczeniczeskoj ekskursiji za granicu s cielju uzuczenija inostrannych jazykow. Russkaja Szkoła. 1903. zesz. 9.

Geissler Kurt. Die Lust am Rätselhaften und ihre Verwendung im Schulunterrichte. Neue Jahrb. f. Philol. u. Pädag. t. XII. str. 513—523.

Gille. Ausführungen zum Lehrplan der Realschule. Monschr. f. höh. Schulen. 1903. nr. 1.

Tenże. Ausführung zum Lehrplane der Realschule. Zschr. f. lateinlose höh. Schulen. 1903. nr. 11/12.

Goddard Harold C. The American college course from the point of view of a recent graduate. Educational Review. 1903. june.

Gomolinsky. Die kleinen Ausarbeitungen und freien Vorträge. Gymnasium. 1903. nr. 14.

Gräve August. Der darstellende Unterricht. (Samml. pädagog. Vorträge. Bd. XIII. H. 1.). Minden. 1903.

Grosse Friedrich Dr. Die Nasenrachenmandeln u. ihre Bedeutung. (Pädag. Abhandlung. N. F. Bd. IX. H. 5). Bielefeld. 1903.

Gruchot Dr. Über ansteckende Krankheiten. Pädag. Abhdl. N. F. IX. Bd. 5. Heft. Bielefeld. 1903.

Halbfass. Die höheren Lehranstalten und ihr Verhältnis zur Wissenschaft. Blätter f. höh. Schul. 1903. nr. 5/6.

Handbuch, encyklopädisches, der Schulhygiene. Unter Mitarbeit von Proff. F. W. Büsing, Dr. Herm. Krollick hrsg. v. Dr. R. Wehmer. (In 2 Abtlgn.) 1. Abtlg. Wien. 1903. kor. 12.

Garris William T. The separation of the Church from the tax — supported school. Educational Review. 1903. october.

Herold. Eine bedeutende Kundgebung für die Reform der Unterrichtsmethode und der Ausbildung der Lehrer an den höheren Schulen Frankreichs. Monschr. f. höh. Schulen. 1903. nr. 7.

Hertz K. Dr. Reforma szkół średnich. Przegl. tygodn. 1903. str. 185.

Tenże Naprawa szkoły średniej. Przegl. tygodn. 1903. str. 464.

Hohmann Ludwig. Schulpraxis. Ein Führer im Lehramt, sowie e. Nachschlagewerk f. Schulaufsichtsbeamte. I. Die Schulpraxis im engeren Sinne. II. Schulverwaltung, Schulgesetze u. schulamtliche Verordnungen. Breslau. 1903. M. 3 50.

Holzner. Das Problem des Übersetzens. Pädag. Wochschr. 1903. nr. 43.

Horn Fritz. Dr. Der Stockphilologe. Pädag. Archiv. 1903. str. 435.

Huckert. Nochmals die Einwirkung der Lehrpläne von 1892 auf die Frequenzbewegung der Gymnasien. Monschr. f. höh. Schulen. 1903. nr. 8.

Huebner Bernard Dr. Der vierte altphilologische Ferienkursus in Bonn. 1903. Neue Jahrb. f. Phil. u. Pädag. t. XII. str. 562—72.

Tenże. Bericht über die 40 Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner. Neue Jahrb. f. Philol. u. Pädag. t. XII. str. 398—414.

Huendgen. Die Genfer Ferienkurse. Gymnasium. 1903. nr. 16.

Jahrbuch f. Lehrer an höheren Schulen u. deren Vorschulen in Preussen. 1903. Verzeichnis aller Lehrer an höheren Schulen, die nicht zur Kategorie der Oberlehrer gehören. Hrsg. v. A. Lampe. 3. Jahrg. 8^0. Berlin. M. 1·20.

Jerusalem Wilh. Prof. Dr. Die Aufgaben des Mittelschullehrers. Ein Vortrag. Wien. 1903. M. 1·40.

Kabrhel Gust. Dr., **Fr. Velich** u. **A. Hraba**. Die Lüftung u. Heizung der Schulen. 3. Vorträge. Wien. 1904. M. 1·80.

Keesebiter. Zwölfstündige Arbeitstage von Tertianern und die nächste Schulkonferenz. Zschr. f. Ref. 1903. nr. 2.

Keller A. Der Wert des Skioptikons als Lehrmittel f. höh. Schulen. Zschr. f. österr. Gymnasien. 1903. str. 654—7.

Kemeny Fr. Die Mittelschulen Ungarns nebst Kroatien-Slavoniens im Schuljahre 1900/1. Pädag. Archiv. 1903. str. 446.

Keyser Cassius J. Exercises in thinking about number and space. Educational Review. 1903. october-november.

K. k. Aprosechia nasalis u młodzieży. Przegl. pedagog. 1903 nr. 22.

Knape. Über Nachhilfestunden. Blätter f. höh. Schul. 1903. nr. 5/6.

Knorre L. F. Sammlung der Gesetze und Verfügungen, welche das anhaltische Schulwesen betreffen. Dersau. 1904. M. 7·20.

Kongress Erster internationaler für Hygiene. Zschr. f. österr. Gymnas. 1903. str. 960.

Kopczyńska H. Trzecie doroczne zebranie powszechno-niemieckiego związku hygieny szkolnej. Przegl. pedagog. 1903. nr. 1—3.

Kowalewska M. Kursa wakacyjne języka francuskiego w Paryżu. Przegl. pedag. 1903. nr. 18.

Kühner A. Dr. Der Lehrer als Wächter der Gesundheit. 2. gänzlich umgearb. u. m. e. Nachtrag des Verf. verseh. Aufl. Neuwied. M. 0·75.

Laacke Karl. Schulrechts-Lexikon. Enth.: Gesetzliche Bestimmgn., behördl. Verordngn. u. gerichtl. Entscheidgn. auf dem Gebiete des Schulwesens in Preussen. Hrsg. in von A bis Z abgeschlossenen Heften. I. Bd. 5. Heft. Langensalza. 1903. M. 1·20.

Landsberg B. Die neuen sächsischen Lehrpläne für Realgymnasien. Natur u. Schule. t. II. str. 473.

Tenże. Zur Frage der unterrichtlichen Ausflüge. Natur u. Schule. t. II. str. 151.

Lange. Grundsätzliches von der Realschule, insbesondere des sächsischen. Zschr. f. lateinlose höh. Schulen. 1903. nr. 2.

Langlois Ch. V. La préparation professionnelle à l'enseignement secondaire. Paris. Imprim. nation.

Tenże. La loi anglaise sur l'enseignement. La Revue de Paris. 1903.. 1. avril.

Łebiński W. Kolonie letnie dla dzieci w Poznaniu. Przegl. pedagog. 1903. nr. 10.

Lehrmittel-Verzeichnis f. den Zeichenunterricht. Hrsg. in dem Ministerium der geistl. Unterrichts- u. Medizinal-Angelegenheiten. 3. Heft. Berlin. 1903. M. 1·20.

Lentz. Der exaktwissenschaftl. Unterricht in der Schulreformbewegung. Zschr. f. Reform der höher. Schulen. 1903. nr. 3.

Lesser Dr. Die Schule und die Fremdwörterfrage. (Pädag. Magazin nr. 195). Langensalza. 1903.

Liermann Otto. Reformschulen nach dem Frankfurter u. Altonaer System. Ein Handbuch mit Unterstützung von Fachgenossen hg. v... I. Teil: Die Casseler Novemberkonferenz von 1901. über Fragen des Reformschulunterrichtes. Berlin. 1903. M. 3·60.

L. J. Die Abschaffung des „Grand Concours" der Pariser Schulen und das Emulationssystem. Beil. z Allgem. Zeitung. 1903 nr. 205.

Lobsien M. Von der schleswig-holsteinischen Lehrerversammlung. Zschr. f. Philos. u. Pädag. 1903. nr. 491—5,

Löwner H. Das höhere Unterrichtswesen in Österreich im J. 1903. Zschr. f. österr. Gymnasien. 1903. str. 642—43.

Lübbert J. Die Verwertung der Heimat im Unterricht. Zschr. f. Gymnasialwes. 1903. str. 793.

Lüttge Ernst. Die mündliche Sprachpflege als Grundlage e. einheitlichen Unterrichts in der Muttersprache. Leipzig. 1903. M. 1·40.

F. Łagowski. Kształcenie nauczycieli szkół średnich w Galicyi. Przegl. pedag. 1903. nr. 5.

Tenże. Po reformie szkolnej. Przegl. pedagog. 1903. nr. 17, 18.

Malapert P. Le sixième congrès des professeurs. Revue universitaire. 1903. 15. mai.

Martin Henry. Les colonies scolaires en France et à l'étranger. Revue pédagogique. 1903. nr. 8.

Mass Thdr. Hilfs- u. Vorbereitungs-Bücher f. die Prüfungen an höheren Lehranstalten. Für Gymnasiasten, Realschüler, Seminaristen, Präparanden usw. II. gr. 8^0. Dresden. II. Handbuch der deutschen Literatur. Biographie der Dichter nebst Erläutergn. u. Inhaltsangabe der Werke derselben. 1903. M. 3·50.

Tenże. Die Vorbereitung auf die 2. Lehrerprüfung. (Nach der neuen Prüfungsordng.) 4 Bde. W. Jena. 1903. à M. 1·50. 1. Schulpraxis. 2. Aufl. — 2. Die Erziehungs- u. Unterrichtslehre nebst Psychologie u. Logik. 2. Aufl. — 2. Lehrproben aus allen Unterrichtsfächern. 2. Aufl. — 4. Geschichte des Unterrichts.

Meiringer Jos. Höchste Muskelkraft durch 12 Hantelübungen. Anleitung zur systemat. Kraftentwickelg. des ganzen Körpers auf Grund neuer Prinzipien des Kraftturnens. Erläutert durch 30 Abbildgn. Leipzig. 1903. M. 1.

Menge R. Über den Verein für wissenschaftliche Pädagogik und seine Jahrbücher. Lehrpr. nr. 76.

Meyer H. Th. Matthias. Die Schulstätten der Zukunft. Hamburg. 1903. M. 1·50.

Mittelschullehrer- u. Rektoratsprüfung. Ein Ratgeber f. die auf Ablegg. beider Prüfgn. hienziel. Fortbildg. des Lehrers, hrsg. v. Rekt. L. Hohmann. I. Reihe, 1. Heft. gr. 8^0. Breslau, F. Hirt. I. Mittelschullehrerprüfung. 1. Heft. Hohmann, Rekt. Ludw.: Geschichte der Pädagogik. Die Grundwissenschaften der Pädagogik. Allgemeine Pädagogik. 2. verb. Aufl. 1903. M. —·80.

Mittenzwey E. Des Lehrers ärztlicher Beruf. Geschrieben zur Verhütung und Bekämpfung der Volkskrankheiten durch rechte Lehre und Pflege in der Schule. (Pädag. Studien. Heft 182). Leipzig. 1903. M. 2·40.

Mollberg. Ein Stück Schulleben. (Pädag. Magazin nr. 202). Langensalza. 1903.

Mosso Angelo. L' éducation physique dans les Universités. La Revue. 1903. 1. avril.

Moszczeńska J. Nauka moralności w szkołach francuskich. Przegl. pedagog. 1903. nr. 7.

Münch W. Geist des Lehramts. Berlin. 1903.

Mužik H. Ansichtskarten und die Schule. Zschr. f. österr. Gymnas. 1903. str. 842—7.

Neumann. Das Pestalozzianum in Zürich. Zschr. f. Realwesen. 1903. nr. 7.

Ordnung der Reifeprüfung an den neunstufigen höheren Schulen (Gymnasien, Realgymnasien u. Oberrealschulen) in Preussen. 1901. 2. Abdr. ergänzt durch die Ordng. der Prüfg. v. Extraneern u. einige Ministerial-Erlasse. gr. 8^0. Halle. 1903.

Paetzold. Die Zensierung des häusslichen Fleisses. Monschr. f. höh. Schulen. 1903. nr. 8.

Paktowskij J. Nieskolko słow po waprosu o sbliżeniji siemji i szkoły. Russkaja Szkoła. 1903. nr. 10/11.

Parow Walt. Dr. Res, non verba! Bildungsideal u. Lebensbedinggn. der Oberrealschule im Vergleich m. dem altklass. Gymnasium. Braunschweig. 1903. M. 1·20.

Parsons James R. Tendencies in school legislation in 1903. Educational Review. 1903. june.

Pellisson Maurice. La prophylaxie de la tuberculose dans les établissements universitaires. Revue pédagogique. 1903. nr. 9.

Perkmann J. Die Erziehung zum Schauen in der Schule. Zschr. f. österr. Gymnas. 1903. str. 1013—19.

Petak A. Beiträge zur Ausgestaltung der Jugendspiele. Zschr. f. österr. Gymnas. 1903. str. 547—54.

Peters. Religionsunterricht oder philosoph. Propädeutik? Religionsunterricht und philosophische Propädeutik? Monsch. f. höh. Schulen. 1903. nr. 7.

Pitsch Dr. Joh. Übersichtskarte der Mittelschulen in Österreich. Im Auftrage des k. k. Ministeriums f. Kultus u. Unterricht hrsg. Gezeichnet u. red. v. Dr. Karl Peucker. 1 : 1,700.000. 65 × 82 cm. Wien. 1903. M. 3.

Plater-Zylberkówna. Kilka myśli o wychowaniu w szkole. Warszawa 1903. rb. 1·20.

Prüfungs-Ordnung f. die Kandidaten des höheren Lehramts in Preussen. — Ordnung der Prüfg. f. das Lehramt an höheren Schulen

in Preussen vom 12. IX. 1898 m. den Ministerial-Erlassen. Ordnung der prakt. Ausbildg. der Kandidaten f. das Lehramt an höheren Schulen in Preussen vom 15. III. 1890 m. den Ministerial-Erlassen. Ministerial-Erlass betr. das colloquium pro rectoratu vom 21. II. 1867. Ordnung f. die pädagog. Ausbildg. der Kandidaten des landwirtschaftl. Lehramts in Preussen vom 2. VI. 1901. Prüfungs-Ordnung f. Zeichenlehrer an höheren Schulen vom 31. I. 1902. Prüfungs-Ordnung f. Turnlehrer vom 15. V. 1894. Die Aufnahme in die Kandidatenliste u. Einberufg. zur dienstl. Verwendg. Anstellungsgrundsätze. Besondere Bestimmgn. f. Kandidaten u. Hilfslehrer. — Mit Sachregister. 2. durchgeseh. u. bericht. Aufl. Halle. 1903. M. 1·20.

Quossek. Die Oberrealschule und das Universitätsstudium. Monschr. f. höh. Schulen. 1903. nr. 7.

Reinecke H. Die Bestimmungen des königl. preussischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- u. Medizinal-Angelegenheiten betr. die Volks- u. Mittelschule, die Lehrerbildung u. die Prüfungen der Lehrer, nebst dem Gesetze üb. die Beaufsichtigg. des Unterrichts- u. Erziehungswesens, sowie den wichtigsten dazu erlassenen Ministerial-Verfüggn. Nach amtl. Quellen zusammengestellt. 8. Ausg., weitergeführt bis zum 1. IX. 1993 v. G. Schöppa. Leipzig. 1904. M. 1·50.

Roblot L. Guide pratique des exercices physiques. Paris. 1903.

Rohde A. Eine Sammlung v. praktischen Lehrproben aus den einzelnen Unterrichtsgegenständen. 2. verm. u. verb. Aufl. 2—10. (Schluss-)Lfg. (S. 65—485). Goslar. 1903 à M. 0·60.

Rose M. L' éducation esthetique à l'école. L' école nationale (belge). 1903. 15. décembre.

Saredo G. Codice della publica istruzione. V. (Statistica delle fondazioni e deilasciti in pro dell' istruzione e secondaria. Torino. 1903. fr. 2·25.

Scalabini M. Les écoles italiennes à l'étranger. Rassegna scolastica. 1902. novembre.

Schiller Herm. Dr. Aufsätze üb. die Schulreform. Wiesbaden. 1903. M. 2·50.

Schleichert F. Die Pflege des ästhetischen Interesses in der Schule. Eine Betrachtung nebst einer Unterrichtsskizze. (Pädag. Magazin. nr. 201). Langensalza. 1903.

Schmeding. Aus der Zeit des heissesten Kampfes in der Schulreformbewegung. Pädag. Archiv. 1903. str. 545.

Schmell. Alkoholgefahr und Schule. (Samml. pädag. Vorträge XIII. 2). Minden 1903.

Schmid B. Dr. Aus dem Jahresberichte d. Gesellschaft „Lehrmittelzentrale in Wien“. Natur u. Schule t. II. str. 367.

Schmidkunz Hans. Dr. Die Vorträge des Verbandes für Hochschulpädagogik im J. 1902/3. Pädag. Archiv. 1903. str. 615.

Tenże. Seelenentwickelung und Schulstufen. Zschr. f. Ref. 1903. H. 2.

Schmit Henri. Les arrêts du conseil supérieur de l'instruction publique, annotés et précedés de la legislation en vigueur par.... 2-e série: juillet 1899 à décembre 1902. Paris. 1903.

Schulzimmer, das. Vierteljahrsschau üb. die Fortschritte auf dem Gebiete der Ausstattg. u. Einrichtg. der Schulräume sowie des Lehrmittelwesens m. besond. Berücksicht. der Fordergn. der Schulhygiene. Hrsg. v. P. Johs. Müller. 1. Jahrg. Oktbr. 1903. — Septbr. 1904. 4 Nrn. Berlin. M. 4.

Schuster Dr. Die Arbeiten v. K. Fricke. Über: Die geschichtliche Entwickelung des Lehramts an den höheren Schulen u. F. Eulenburg Die sociale Lage der Oberlehrer. Pädag. Archiv. 1903. str. 782.

Schütz J. H. Die Gerechtigkeit gegenüber den Schülern an den höheren Lehranstalten. Berlin. 1903. M. 1.

Schwabe Ernst. Dr. Das deutsche Gelehrtenschulwesen in ausländischer Beleuchtung. Neue Jahrb. f. Philol. u. Pädag. t. XII. str. 368—397 i 417—34.

Schwarz. Die Schülerreisen an unseren höheren Schulen. Eine Übersicht über das bisher auf diesem Gebiete geleistete. Monschr. f. höh. Schulen. 1903. nr. 6.

Seifert Richard. Dr. Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform. Praktische Ratschläge u. Proben für die Alltagsarbeit u. für Lehrproben. Leipzig. 1904. M. 3.

Serbeński Waleryan Dr. O nagłej potrzebie zorganizowania służby zdrowia w szkołach publicznych. Lwów. 1903. hal. 60.

Showerman Grant. The American college course from the point of view of a recent graduate. Educational Review. 1903. september.

Siegfried. 31. Allg. Versammlung des Vereins von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten der Provinz Brandenburg. Pädag. Archiv. 1903. str. 627.

Smith Munroe. The combined course for the collegiate and professional degrees. Educational Review. 1903. october.

Société suisse d'hygiène scolaire. L' éducateur. 1903. 13. juin.

Sokołowski Eugeniusz. W sprawach szkolnych. Przegl. tygodn 1903. str. 152.

Somasco Ch. L' instruction et l'éducation du jeune ouvrier à l'école supèrieure à section ouvrière. Revue pédagogique 1903. nr. 6.

Sorgenfrei G. G. Reformionnyja szkoły w Germanii. Żurnał minist. narodnawo proświeszczenija tom 350 str. 69—84.

Spreer L. Drei Schäden hes höheren Schulunterrichts. Zschr. f. Gymnasialwes. 1903. str. 625.

Stadelmann Dr. **Heinrich.** Schulen f. nervenkranke Kinder. Die Frühbehandlung und Prophylaxe der Neurosen u. Psychosen. (Samml. v. Abhandl. aus d. Gebiete d. pädag. Psychologie u. Physiologie. Bd. VI. H. 5). Berlin. 1903. M. 0·75.

Steinel Oskar. Zur Frage: Klassenlehrersystem oder Fachlehrersystem an unseren höheren Schulen. (Realschulen, Gymnasien). München. 1904. M. 0·60.

Stelz Dr. **L.** Der Schulgarten an der höheren Schule der Groszstadt. Natur u. Schule. t. II. str. 158.

Sybel Ludwig. Gedanken eines Vaters zur Gymnasialsache. Marburg. 1903. M. 1.

Tegeder Wilh. Aus welchen Gründen ist die ungeteilte Unterrichtszeit erstrebenswert u. welche Schritte sind zur Einführung derselben zu tun? (Abhandlungen pädag. N. F. Bd. IX. Heft 6). Bielefeld 1903.

Thomas. L' inspection médicale scolaire. Le Manuel général. 1903. 12/9.

Thumser Viktor. Die Maturitätsprüfung im Lichte der Praxis. Wien. 1003.

Tichomirow J. K waprosu o podgotowkie uczitielej francuskawo jazyka dla sriedniej szkoły. Russkaja Szkoła. 1903. zesz. 12.

Tominšek Joseph. Ein neuer Beitrag zur Praxis des Prüfens. Zschr. f. österr. Gymnas. 1903. str. 647—54.

Torau-Beyle. L' enseignement commercial et la morale sociale aux États-Unis. Revue polit. et parlam. 1903. septembre.

Tremsal Paul. Le 23-e congrès de la ligue de l'enseignement. Revue pédagogique. 1903. nr. 6.

Über schulhygienischen Unterricht an höheren Lehranstalten. Zschr. f. Pädagogische Psychologie. 1903. nr. 1/2.

Uhlig. Zur Beurteilung der Reformschulen auf Grund des Protokolls der Kasseler Konferenz. H. G. 1903. nr. 4/5.

Union des éducateurs et des ouvriers. Journal of Pedagogy. 1902. décembre.

Verein für Kinderpsychologie zu Berlin. Sitzungsberichte. Zschr. f. Pädagogische Psychologie. 1903. nr. 1/2.

Verhandlungen der XXXVI. allgemeinen schleswig-holstein. Lehrerversammlung in Itzehoe am 22—24. VII. 1903. Flemburg 1903. M. 1·50.

Verhandlungen der Direktoren Versammlungen in den Provinzen des Königreiches Preussen seits dem J. 1879. Bd. 62: Posen 1903; Bd. 63: Hannover 1903; Bd. 64: Sachsen 1903; Bd. 65: Rheinprovinz 1903; Bd. 66: Pommern 1903. Razem Mk. 21.

Weisman A. D. Zakonodatielnyja miery, priniatyja w zapadnojewropejskich gosudarstwach dla priedupeżdienija pierieutomlenija w szkołach. Żurnał minist. narodnawo proświeszczenija, tom 350. str. 60—69.

Weissenfels Oskar. Kernfragen des höheren Unterrichtes. Neue folge. Berlin. 1903. M. 6.

Węsławska E. Nauka moralności w szkołach amerykańskich. Przegl. pedag. 1903. nr. 10—11.

Wiliams Alida S. Visual inaccuracies in school children. Educational Review. 1903. september.

Wirtz Paul. Dr. Das höhere Schulwesen in Elsass-Lothringen. Beil. z. Allg. Ztg. 1903. nr. 225.

Tenże. Der archäologische Ferienkursus in Bonn u. Trier. Neue Jahrb. f. Phil. u. Pädag. t. XII. str. 573—576.

Wunder Die Entwickelung des höheren Schulwesens in Preussen unter der Regierung Wilhelms II. Zschr. f. lateinlose höh. Schulen. 1903. nr. 9.

Zarembina W. Nowe prawo o kształceniu publicznem w Anglii. Przegl. pedag. 1903. nr. 8—9.

Ziehen J. Über ein künftiges deutsches Reichsschulmuseum. Monschr. f. höh. Schulen. 1903. nr. 7.

Ziehen Th. Dr. Die Geisteskrankheiten des Kindesalters m. besond. Berücksicht. d. schulpflichtigen Kindes. II. Th. (Samml. v. Abhandlun-

gen aus d. Gebiete d. pädag. Psychologie u. Physiologie. VII. Bd. I. H. Berlin.

Zieliński Zygmunt. Rozprawa o jednorazowej i dwurazowej nauce w szkołach publicznych. Jasło. 1903.

Zillessen Fr. Haben sich die Aussichten f. die Erhaltung des evangelisch-christlichen Schulwesens in den letzten Jahren günstiger gestaltet oder nicht? Vortrag geh. auf dem XIII. deutschen Schulkongress zu Stuttgart. Berlin. 1903.

Zycha J. Bericht über den VII. deutsch-österreichischen Mittelschultag. Zschr. f. österr. Gymnasien. 1903. str. 793—842.

(Dok. nast.)

Dr. Eugeniusz Barwiński.

Nowe rozporządzenie w sprawie fizycznego wychowania młodzieży.

Ministerstwo oświaty wydało dnia 24. lutego b. r. (L. 6404) reskrypt ze wszech miar godny uwagi, który uważamy za ważny krok naprzód w sprawie fizycznego wychowania młodzieży. Reskrypt ten brzmi:

„Ze sprawozdań władz szkolnych krajowych, z wiadomości zawartych w sprawozdaniach rocznych szkół średnich i z rozpraw prowadzonych w czasopismach zawodowych i na zgromadzeniach nauczycieli szkół średnich, mogłem się przekonać, że reskrypt tutejszy z dnia 15. września 1890 r. l. 19.097 (dz. rozp. min. A. 58) w sprawie podniesienia fizycznego rozwoju młodzieży w szkołach publicznych i prywatnych, obdarzonych prawem szkół publicznych, wydał w istocie bardzo pocieszające rezultaty.

„Nauka gimnastyki rozwinęła się od tego czasu pod względem rozciągłości i intenzywności, szczególnie wskutek rewizyi planu naukowego dla tej nauki w roku 1897 i wydania instrukcyi.

„Liczba młodzieży, uczącej się pływać i ślizgającej się na łyżwach, wzrosła znacznie, zwłaszcza tam, gdzie gminy, stowarzyszenia i osoby prywatne w sposób godny uznania ułatwiały młodzieży korzystanie z pływalni, kąpieli i ślizgawki. Także ćwiczenia w wiosłowaniu, w jeździe na kole i biegu na „ski“, jakoteż wycieczki rozwinęły się w miarę miejscowych stosunków.

„Największe rezultaty osiągnięto jednak w zakresie gier i zabaw młodzieży. Podczas gdy dawniej zabawy ruchowe szkoła uwzględniała tylko w zakresie nauki gimnastyki, to obecnie władze szkolne krajowe i grona nauczycielskie starają się w myśl wymienionego reskryptu ułatwiać ogólne zaprowadzenie gier i zabaw i przeprowadzać systematyczne wciąganie ich w wychowawczy plan szkół średnich. Niektóre szkoły posiadają już własne, stosownie urządzone boiska; gdzie ich niema, tam użyczyły szkołom stosownych miejsc władze wojskowe lub gminne, albo towarzystwa sportowe i zabawowe, a nawet prywatne osoby starają się uczynić zadość potrzebom szkoły. W niektórych szkołach udział młodzieży w zabawach jest tak znaczny, że liczba uczniów zajmujących się zabawami wynosi 50—60% ogólnej liczby i że

osiągnięto większą liczbę dni zabaw, niż można się było spodziewać po początkowych próbach.

„Z drugiej strony jednak należy stwierdzić, że są jeszcze szkoły średnie, w których albo wcale nie uprawia się gier i zabaw, albo ilość uczniów biorących w nich udział jest tak mała, że nie wynosi nawet 20% ogólnej liczby, albo wykazano zaledwie 10 dni zabawy na rok. Powodem tego mają być stosunki miejscowe, trudność w pozyskaniu boisk, brak zajęcia się sprawą ze strony gron nauczycielskich, lub niektórych nauczycieli, brak doświadczenia u kierowników zabaw i t. d. Takie zachowanie się gron nauczycielskich osłabia i przytępia naturalne u uczniów zajęcie się grami i zabawami ruchowemi. Niekiedy także przeszkadzać ma rozwojowi gier i zabaw rozkład przedmiotów obowiązkowych i nadobowiązkowych na popołudniu.

„Te okoliczności skłaniają mnie do wydania następujących zarządzeń w celu ożywienia szczęśliwie rozpoczętej akcyi w sprawie pielęgnowania ćwiczeń fizycznych w szkołach średnich.

„1. Grona nauczycielskie tych zakładów, w których pielęgnowanie ćwiczeń fizycznych, a w szczególności zabaw młodzieży pozostawia wiele do życzenia, powinny się zająć tą sprawą gorliwie, a w szczególności pozyskać stosowne miejsca do zabawy i znieść się w tym względzie z władzami lub właściwemi osobami.

„2. C. k. Rada szkolna krajowa zechce w sprawozdaniach rocznych i wizytacyjnych wymieniać tych członków gron nauczycielskich, którzy położyli zasługi około rozwoju tych ćwiczeń i w ogóle około zdrowia młodzieży, a ewentualnie przedkładać wnioski o przyznanie im remuneracyi.

„3. W celu lepszego wykształcenia kierowników zabaw udzielać się będzie w miarę rozporządzalnych funduszów stypendyów, umożliwiających im udział w kursach dla kierowników i informacyjne podróże za granicę.

„Podania o te stypendya należy mi przedkładać wraz z wnioskami władzy szkolnej krajowej najdalej do końca maja każdego roku.

„4. Przy układaniu rozkładu godzin dla przedniotów obowiązkowych i nadobowiązkowych należy uwzględniać w najszerszych rozmiarach potrzeby gier i zabaw młodzieży“.

Podając powyższe rozporządzenie J. E. Pana Ministra do wiadomości dyrekcyi i gron nauczycielskich, c. k. Rada szkolna

krajowa wezwała dyrekcye, aby do końca kwietnia b. r. przedłożyły dokładne sprawozdanie:

a) o dotychczasowej akcyi w sprawie gier i zabaw młodzieży i w ogóle w sprawie jej fizycznego rozwoju,

b) o dalszych krokach w tej sprawie, które dyrekcye w myśl powyższego reskryptu przeprowadzić zamierzają.

„Również poleciła do końca kwietnia b. r. w osobnem sprawozdaniu przedłożyć podania tych nauczycieli, którzy zamierzaliby ubiegać się o wymienione stypendya".

Śmiało możemy twierdzić, że mało które rozporządzenie władz tak trafnie ocenia sytuacyę, jak przytoczony dopiero co reskrypt; mało które też zarządzenie tak bardzo przyszło w porę.

Z zawartego w reskrypcie poglądu na stan obecny sprawy, i pochwały i naganę możemy odnieść do naszego kraju. Niesłychanie rozumna ofiarność jednego szlachetnego męża sprawiła, że nasz Kraków na polu zabaw ruchowych, w parku dra Jordana posiada wzór nietylko dla reszty Polski, lecz i dla zagranicy. Tam też osiągnięto istotnie tę wysoką frekwencyę młodzieży, o której wspomina p. minister. Ale niestety — to dotąd wyjątek, chlubnie, lecz i jaskrawo odbijający od szarego tła. Ogromna większość reszty miast naszych daje owe nizkie frekwencye, poniżej 20%, o których też wspomina reskrypt i owe liczby zabaw szkolnych do 10 na rok!

Zawartą w reskrypcie ocenę przyczyn tego smutnego stanu również możemy odnieść i do naszego kraju. Najbardziej z nich godnemi uwagi są te, które tkwią w gronach nauczycielskich. Obojętność ogółu nauczycieli z jednej, brak zaś doświadczenia u tych z grona, którzy kierują zabawami z drugiej strony, zdarzają się niestety zbyt często.

Jak zaradzić pierwszej? Reskrypt zapewne uczyni sam nieco w tym kierunku u ludzi, którzy lubią słuchać nakazów z góry. To jednak pewna, że nie zmieni głównej przyczyny złego, która tkwi w wadach sposobu kształcenia naszych kandydatów nauczycielskich. Brak wykładów i ćwiczeń w metodach wychowania fizycznego musi sprowadzić zupełną obojętność lub platoniczne jedynie sympatye ogółu nauczycielstwa dla tego działu wychowania. Brak ten jest tembardziej rażącym, że fizyczne wychowanie już oddawna uważamy za „fizyczne" z nazwy tylko, w istocie zaś wiemy, iż wkracza ono bardzo energicznie w dziedzinę mo-

ralną, a po części i umysłową. Uniwersytet zatem powinienby stanowić punkt zaczepienia dla środków, działających pewniej i głębiej, choć na dalszą metę. Uznało to Towarzystwo nasze w uchwałach XVIII W. Zgr., domagając się kreowania docentów fizycznego wychowania.

Łatwiej daleko zaradzić drugiemu błędowi, jako odnoszącemu się do niewielkiej liczby ludzi. Brak wytrawnych kierowników gier bywa u nas w istocie rażącym. Przyglądając się na terenach podmiejskich zabawom szkolnym, nieraz widzimy jak niedołężnie są one prowadzone. Zaprowadzono instytucyę i prawie zupełnie nie myślano o dostarczeniu ludzi, którzyby wiedzieli, jak nią kierować!

Oto n. p. profesor nie wiedząc jak młodzież zająć, przypomniał sobie ćwiczenia z czasów swej służby jednorocznej w wojsku. Przy odgłosie tedy bębnów i trąb oraz przetłómaczonej extempore komendy, chłopcy wykonywają wojskowe obroty. Gutsmuths obróciłby się w grobie. Inny kierownik jest natyle szczęśliwszym, że grywał niegdyś w piłkę. Zabawia nią więc garstkę uczniów jak może. Reszta młodzieży radzi sobie znęcaniem się nad kilkoma piłkami nożnemi bez planu i celu; inni psują tenisowe rakiety, lub podbijają „kiczkę“.

To wszystko razi tembardziej, że zaradzić złemu na tym punkcie łatwo można było krótkimi i łatwymi do zorganizowania kursami wakacyjnymi gier dla nauczycieli. Tych nam obecnie najbardziej może potrzeba dla uczynienia zabaw szkolnych tym środkiem wychowawczym, jakim one być mogą i powinny. Kursy takie większości naszego nauczycielstwa oddadzą lepsze usługi, niż podróże zagranicę, odpowiednie jedynie dla dobrze już z rzeczą obeznanych.

Jak się dowiadujemy, wpłynął już do władz projekt takiego kursu nauczycielskiego, oraz szereg podań w sprawie podróży zagranicę. Co do dyrekcyj i gron, już choćby konieczność zdawania sprawy skłoni wiele z nich do myślenia o tak zaniedbanej dotąd części wychowania.

Słowem, ożywił się ruch na tem polu; mamy nadzieję, że nietylko chwilowo, że ugór dotychczasowy powoli zamieniać się pocznie na urodzajną ziemię.

O godności i moralnej powadze stanu nauczycielskiego

w naszej szkole średniej [1]).

Nisi utile est, quod facimus, sulta est gloria. Zaszczyty niezasłużone są niehonorowe! Nie o zaszczyty też, nie o zadowolenie ambicyi osobistych i próżności, nie o przywileje wygodniejszego rozpierania się w życiu chodzi mi tutaj; lecz o coś stokroć ważniejszego, bo o niezbędny i konieczny warunek, od którego w znacznej części zawisły korzyści publicznej edukacyi. Chodzi mi o godność stanu nauczycielskiego w znaczeniu moralnem.

Treść jej podmiotowa przedstawia się jako jasna świadomość odpowiedzialności zawodowej, wszechstronne zrozumienie obowiązków, szlachetne i żywe poczucie użyteczności własnej pracy, najgorliwsze i najwytrwalsze wysiłki woli i inteligencyi, aby zadaniu swemu godnie odpowiedzieć, aby pracę zawodową jak najdoskonalej wykonywać. Czyż można przyznać przymiot godności własnej — takiej jednostce, która poświęciwszy się dobrowolnie swemu zawodowi, korzystając ze wszystkich jego praw i przywilejów, mechanicznie, bezdusznie, niechętnie, byle zbyć— spełnia swoje zobowiązania, do udoskonalenia swej pracy zawodowej dąży opieszale i bez wysiłku, lub nie dąży wcale, zniechęcenie szerzy zgorżkniałemi wyrzekaniami na los zawistny, na świat zepsuty, na stosunki nikczemne i wszelką myśl żywszą, wszelki zapał gorętszy gasi bezradnemi, a jednak zaraźliwemi uwagami: „Na co to wszystko się zdało! Najlepiej tyle tylko pracować, aby cię nie przepędzono!“ Taka jednostka w każdym zawodzie zasługuje na zarzut braku charakteru i najprostszej uczciwości; sama bez godności własnej, naraża na szwank godność całego stanu; w zawodzie zaś nauczycielskim, który szczególniej nie znosi mechanicznego szablonu, skostniałej rutyny i martwoty, w tej pracy pedagogicznej, która w samej zasadzie swej opiera się na żywem, pełnem zapału oddziaływaniu duszy na duszę — owe zniechęcone, lekkomyślne, niedbałe jednostki szerzą zgorszenie większe, niż się to da obliczyć.

[1]) Referat prof. M. Mazanowskiego, odczytany na posiedzeniu Koła krakowskiego w marcu 1904 r.

Poczucie godności zawodowej przedewszystkiem sam w sobie powinien stwarzać nauczyciel i do najwyższego stopnia udoskonalać, a liczne przykłady stwierdzają, że nawet śród najmniej sprzyjających warunków, nawet mając przeciwko sobie opór całego społeczeństwa, wspinały się wyjątkowe jednostki na najwyższe szczyty pedagogicznej i nauczycielskiej powagi. Lecz nie szukajmy wyjątków. Każdy nauczyciel może się zdobyć na takt, spokój, zamiłowanie w pracy, każdy może pokochać młodzież, uczciwie przygotowywać się do nauki, dawać dowody roztropności, inteligencyi i towarzyskiej ogłady w stosunku z młodzieżą i rodzicami; każdy może uzupełniać swą wiedzę dydaktyczną i pedagogiczną, udoskonalać metodę nauczania, okazywać uczniom życzliwość, strzedz czujnie własnej godności i niczem jej nie splamić. W ten sposób sam sobie zdobędzie szacunek osobisty, sam go sobie będzie zawdzięczał.

Chodzi jednak o to, aby w swych dążeniach znalazł poparcie całego środowiska, w którem pracuje, aby ono nie tamowało jego usiłowań, lecz zbiorowo wspierało i dźwigało do coraz wyższej doskonałości; aby go w szlachetnych dążeniach nie złamało, nie zniechęcało, nie kierowało na manowce. A na to środowisko składają się rozliczne czynniki: tradycya, ogół ustaw i instrukcyi, opinie, nałogi i zwyczaje ogółu nauczycielstwa, stan karności, usposobienie i przyzwyczajenia młodzieży, na którą znowu potężny wpływ wywiera opinia publiczna całego społeczeństwa i dom rodzicielski.

Jeżeli jednostka może, nawet wśród najmniej sprzyjających warunków, w mozolnych wysiłkach zdobyć sobie własną zasługą uznanie osobistej godności moralnej, — to na zbiorowe poczucie i uznanie godności całego stanu nauczycielskiego rozliczne działają wpływy; zmienia się ono i przekształca, a w stadyach swego osłabienia powinno być koniecznie dla dobra edukacyi wspierane.

Stanowi ono potężny, a jednak tak rzadko brany w rachubę, nieuchwytny a przecież najdonioślejszy w skutkach czynnik, zwany pospolicie moralną powagą, autorytetem szkoły. Ta zbiorowa powaga moralna szkoły, oparta na głęboko wkorzenionem i rozwiniętem poczuciu godności zawodowej nauczycielstwa, jest niezawodnie jednym z donioślejszych warunków skutecznej pracy wychowawczej. Dodaje ona bodźca, wytrwałości, zamiłowania, zapału, niekiedy nawet zdolności do entuzyazmu i największych

w pracy poświęceń jednostce, ożywionej osobistą dobrą wolą, opieszałych i niechętnych znagla i porywa niemal przemocą do współdziałania w ogólnym nastrojowym prądzie wedle znanych praw, dających się do psychologii tłumu zastosować.

Młodzież czci, kocha i chętnie słucha tego nauczyciela, który własnej godności sztandar trzyma wysoko, swój zawód ceni, chętnie i z zamiłowaniem pracuje, który młodzież kocha, jej rozwoju i godności jest czujnym i niezmordowanym stróżem, którego z wdzięcznością poważają rodzice, którego ceni i szanuje społeczeństwo. Młodzież szanuje i chętnie posłuszną jest szkole, posiadającej takich nauczycieli, a powszechnem poszanowaniem, uznaniem i poparciem społeczeństwa otoczonej. Nauka wówczas staje się rozkoszą dla ucznia i nauczyciela. Nauczyciel jest w oczach uczniów tem, czem być powinien, naturalnym zastępcą ojca, ukochanym przyjacielem, a równocześnie niedoścignionym wzorem i mistrzem. Pod tchnieniem tego związku słowa nauki mnożą się niemal w cudowny sposób, zapuszczają korzenie w najgłębszą istotę, w dno duszy młodzieńczej, otrzymują twórczą siłę, rozkwitają, stają się rozmnożeniem ducha i zdobyczą dla życia. Nie rzemieślnicze obuczanie odbywa się wówczas, ale powtórzenie sakramentalnego prawie aktu tworzenia.

Bez powagi szkoły, opartej na wysokiem odczuciu i uznaniu godności nauczycielskiej, trudną, żmudną, oporną i jałową bywa praca edukacyjna. Moralnej powagi i godności nie zastąpią drobiazgowo obmyślane i najbardziej niewolniczo przestrzegane metody i instrukcye, nie narzucą jej i nie naprawią najostrzejsze przepisy, przestrogi, kary i dochodzenia, nie da się ona zniewolić żadną fizyczną siłą. Przedewszystkiem zaś nie zastąpi jej owa nadęta, próżna, narzucająca się, brutalno-żołnierska karykatura powagi, działająca jedynie postrachem kar i cenzur, jedynie zimnym, pedantycznie i drobiazgowo obmyślanym rygorem szablonu w przepisach karności i nauczania, tego nieszczęsnego i szczególnie w szkole fatalnego szablonu, który tak często niestety bywa jedynie ostoją głów nauczycielskich ciasnych, wyobraźni jałowych i serc skostniałych i przy upartej, zaciekłej, na włos nie ustępującej od martwej litery przepisu srogości — wyradza w uczniach wychowawcze skutki bynajmniej nie pożądane, owe „drażnienia funkcyjne“ wcale nie etyczne: zamiast uwielbienia ku nauczycielowi — lęk niewolniczy i nieszczere pochleb-

stwo, zamiast ufnej miłości — nienawiść i złość tłumioną, zamiast uczciwej szczerości — rozliczne objawy i skale obłudy, fałszu, figlów złośliwych i podstępów, a niekiedy nawet rozpaczliwe wybuchy solidarnej i jawnej niesubordynacyi; na tym to podkładzie nieufności, podejrzeń i surowego szablonu sztucznie wydęta karykatura moralnej powagi stwarza po za plecami nauczyciela skrycie kartowane niespodzianki, urągające zdrowym zasadom wychowawczym.

Szych nie zastąpi złota, ani formalna poza — duszy.

Z tego wszystkiego, co się o prawdziwej powadze moralnej szkoły powiedziało, wnioskować trzeba, że stopień uświadomienia i zrozumienia godności i powagi moralnej szkoły, uznania jej, poszanowania i poparcia w wolnem społeczeństwie — jest nie tylko warunkiem, lecz także najbardziej bijącą w oczy miarą zdrowego rozwoju i obfitości pożytku z publicznej edukacyi; a z drugiej strony poniekąd także miarą cnót obywatelskich, dojrzałości i oświaty całego społeczeństwa.

Doniosłość moralnej godności i powagi szkoły rozumiał dobrze Grzegorz Piramowicz, który w „Powinnościach nauczyciela“ [1]) temi słowy pisze: „Niemasz ani chwalebniejszego, ani pożyteczniejszego powołania, jako być użytecznym na ten koniec, do szczęścia, do oświecenia, do dobra duszy i ciała, a to nie jednego człowieka, ale całych miast, wsi i zgromadzeń. Nauczyciel lub dyrektor, myśląc sobie, że te skutki od jego nauki, jego pracy i gorliwości po większej części zawisły, będzie sam wielce swój urząd poważał, będzie sam siebie szacował, zagrzewać się będzie chęć jego, praca mu będzie miła, osłodzi sobie trudności i przykrości w swojej posłudze, będzie się poczytywał za człowieka miłego Bogu i ludziom. Wszyscy rozsądni i cnotliwi obywatele... poznając, jak wielką sprawą około dobra ludzkiego zabawiony jest taki nauczyciel, urząd jego i osobę jego będą mieli we czci i uszanowaniu; a tylko ten lekce sobie ważyć stan nauczycielski może, którego rozum jest pełny błędu, a serce nie ma prawdziwej miłości ku narodowi człowieczemu“.

Podobnie określa godność stanu nauczycielskiego ten wielki organizator naszego szkolnictwa i znakomity pedagog w wielu innych miejscach pism swoich, jak n. p. w całym XIV. Rozdziale (p. t. „Nauczyciele“) „Ustaw Komisyi Ed. n.“ [2]) lub w licznych

[1]) Lwów 1894, str. 30.

[2]) Lwów 1871, str. 74.

ustępach „Mów“ swoich. Niech mi wolno będzie z tych ostatnich przynajmniej ważniejsze ustępy zacytować. „Nauczyciel, którego kształcimy, (pisze w V. Mowie)[1]) nie jest to człowiek tylko uczony, samym tylko umiejętnościom przez smak i zamiłowanie onych lub dla zysku lub dla próżności czas i pracę poświęcający; nie jest martwem owem i po wytłoczonej samym zwyczajem ścieżce ruszającem się narzędziem; rozum jego nie jest ścieśniony czczą wiadomości pamięcią, ani nieczułe na to wszystko, co ludzkość obchodzi, serce... Nauczyciel nasz jest cnotliwy i objaśniony obywatel. Edukacyą, którą odebrał, wyniesiony ku wyższym końcom, pogląda na Ojczyznę, jako na spólną Matkę, która poruczywszy mu do ukształcenia dzieci swoje, wyciąga od niego dobrych i pożytecznych synów. Cokolwiek stanowi szczęśliwość osobną człowieka, zdrowie, cnota i obyczaje, przyjaźń i szacunek u drugich; cokolwiek składa szczęśliwość publiczną, równa i najściślejsza sprawiedliwość, prawodawstwa mądre, obrona krajowa, cnoty obywatelskie, niepodległość w zdaniu, szlachetność myśli i postępków, szanowanie własności cudzej, to wszystko ma za cel, powołania i posługi swojej... Przekonany, że przymioty duszy jego wpływać mają w duszę ucznia, całą usilność obraca na to, żeby sam umiał być, czem tamtego mieć chce. Myśli, mówi i postępuje w ten sposób, aby wyrażenia od niego w umysł i serce młodego przesłane, ochraniały go od zgorszenia i zepsucia świata, od zarazy błędu i podłości, od nieczułości i bezczynnego lat trawienia“.

A w innem miejscu (w Mowie IX. str. 135): „W waszej zatem mocy jest, rządcy poruczonej wam młodzi, zastępcy rodziców, publiczni nauczyciele, aby najlepsze zamysły i ustawy zwierzchności waszej albo pożądane skutki sprawiły, albo się czczemi i próżnemi stały. Do was ta oczekująca pociechy z nakładów swoich i starań Ojczyzna zdaje mi się mówić: „Szczęśliwość synów moich, ta prawdziwa szczęśliwość, która na cnocie, na wykonaniu powinności ku Bogu, ku mnie, ku całej społeczności zależy, poprawa, pomyślność i utwierdzenie stanu mego od waszego światła, od waszego usiłowania zawisły. Wy Bogu, rodzicom, krajowi w odpowiedzi zostaniecie, jeżeli niedbalstwo i gnuśność, oziębłość i obojętność względem religii i inszych obo-

[1]) str. 80.

wiązków, fałszywe dowcipu błyskoty, złe przykłady ze strony waszej pociągną zarazę oddanych wam łatorośli; jeżeli zamiast sprostowania onych, okrzesywania — w dziczyznie i szkodliwem je wybujaniu zostawicie. Niech obyczaje i życie wasze, rozsądek i statek więcej jeszcze, niż wywody i nauki, służą do okazania sprawiedliwie o wychowanie dzieci swoich troskliwym rodzicom, że edukacya jest dobra, że do tego dąży, aby im oddać dobrych chrześcijan, dobrych obywatelów. Przyrzeczone wam są nagrody, założone pracom korzyści; niechże zasługi wasze nie latami urzędu, ale wartością swoją i otrzymanemi z nich skutkami wymierzone będą. Uczciwość, którą najwięcej władać umysłem młodzi powinniście, niech się stanie zupełną myśli i postępków waszych rodzicielką".

Wiedział zresztą zarówno Piramowicz, jak i cała Komisya, że wysokie wymagania iść powinny w parze ze świadczeniami. Toteż mógł powiedzieć do króla (w Mowie V. str. 77): „Praca i wysługa po stopniach prowadzić będzie do najpierwszych a zyskownych w Szkole Głównej katedr; osobliwszym zasługom osobliwsze nadgrody w ustawach nauczycielskiego społeczeństwa złożone są... Obmyśla Komisya różne na dalszy czas sposoby nadgród ludziom, którzy wiek i zdrowie na tej publicznej a równie pełnej trudu jak i pożytków usłudze łożyć będą. Stawiać ich i zalecać ma w oczach Króla i Rzeczyp., pewna, że owoce ich pracą przyniesione większe do uwieńczenia dadzą prawo, niżeli czcza okazałość w trefunku, niż podłe zabiegi i obfite w przestępstwa obroty".

Ostrzegał także przed niedorzeczną a powagę podkopującą krytyką szkoły.

„Ci (woła w VII. Mowie, str. 114), którzy sobie nigdy nie zadali pracy ani bywać na popisach szkolnych, ani czytać przepisów i ksiąg do nauk podanych, ani osnowę całą roztrząsnąć, tacy najporywczejszymi są do pomowy, do nagany, do sądzenia. Każdy obywatel ma prawo wchodzenia w sprawy edukacyi... ale są tego wchodzenia warunki, które przyrodzona słuszność i przystojność przepisuje".

Rozumiał wreszcie, że ostateczny rezultat edukacyi jest sumą wpływów nie tylko szkoły, lecz całego społeczeństwa.

„Gdyby edukacya obywatelów ze wszystkich stron, z rzędu, z praw, z obyczajów publicznych i prywatnych pomocy miała,

dopieroby za skutek, t. j. za wystawienie ludzi cnotliwych, obywatelów szlachetnie myślących, obrońców kraju mężnych, prawodawców mądrych z niej wychodzących zaręczyć można".

Dałoby się bez końca mnożyć cytaty, świadczące, jak godność i powagę stanu nauczycielskiego wysoko dla pomyślnych skutków edukacyi ważą najświatlejsi nasi i obcy pedagogowie, jak w ostatnich lat dziesiątkach naczelna nasza autonomiczna władza szkolna niejednokrotnie temuż samemu przekonaniu dawała wyraz.

Muszę jednak z abstrakcyjnych teoryi zejść na grunt realnej rzeczywistości, aby się zapytać, jaki jest stan godności nauczycielskiej i nieodłącznej od niej moralnej powagi w naszej szkole średniej.

Nie chciałbym ani na jotę na niekorzyść naszych stosunków przesadzić i pomylić się; wolałbym raczej pofolgować optymizmowi, aby wydobyć wszystko, co naszą szkołę mogłoby wysławić. Nie umiem także przeprowadzić porównania pod tym względem ze szkołami w innych krajach i państwach. Być może, że porównanie to wypadłoby nawet na naszą korzyść. Pomimo to są niezawodne dowody i oznaki, że dotknąłem zastarzałej bolączki naszego szkolnictwa, że godność stanu nauczycielskiego u nas i powaga szkoły średniej od dawna nie była bez zarzutu, a w dzisiejszych czasach coraz powszechniejszych nawoływań do reformy szkolnictwa średniego — stan jej jeżeli się nie pogorszył, to pewno nie o wiele na lepsze się zmienił.

Przed 30 laty (w r. 1871) Dr. Z. Samolewicz i Dr. K. Benoni w Sprawozdaniu swem do Wydziału kraj. p. t. „Gimnazya i szkoły realne pruskie a nasze" [1]), wszystkie swe gruntowne, w doświadczenia bogate i duchem obywatelskim ożywione wywody kierowali ku tej myśli przewodniej, aby wzmocnić i wysoko wznieść powagę stanu nauczycielskiego, „który cały swój mandat zasadza na podstawach moralnych. Skoro te zostaną obalone, cały gmach runąć musi, a pozostanie jedynie czcza forma" [2]). Już wówczas podnosili oni cały szereg zgubnych objawów poniżenia tej powagi i wskazywali sposoby jej umocnienia. Domagali się stosowania zasady, aby nikt bez kwalifikacyi lub bez egzaminu nie mógł pełnić obowiązków publicznego nauczyciela, podawali sposoby zreformowania seminaryów uniwersyteckich, w tym

[1]) Lwów 1871.

[2]) Str. 24.

duchu, aby kształciły metodycznie i dydaktycznie, przygotowując do zawodu nauczycielskiego; żądali utworzenia katedr pedagogiki i dydaktyki na uniwersytetach, zastosowania wymagań komisyi egzaminacyjnych uniwersyteckich do potrzeb kraju; zaznajamiania kandydatów zawodu nauczycielskiego z praktyką szkolną przez obowiązkowe i stosownie unormowane hospitacye.

W ustępie p. t. „Karność szkolna“ ubolewali nad smutnym stanem moralnej powagi szkoły, nad nieuzasadnioną i nie mającą żadnych rozsądnych podstaw nieufnością publiczności do nauczycielstwa, nad tym nieszczęsnym obrotem rzeczy, że publiczność, pomimo szczerych uczuć i dążeń patryotycznych nauczycielstwa, nie zdołała zapomnieć tych czasów, kiedy szkoła obsadzona cudzoziemskiem nauczycielstwem była narzędziem policyjno-politycznem, służącem do wynarodowienia i spaczenia tradycyi ojczystych.

„Jest smutnym, ale prawdziwym faktem, — pisali — że tylko mała część rodziców, oddając dzieci do szkoły, widzi w nauczycielach swych naturalnych zastępców, większość zaś upatruje w nich w najlepszym razie urzędników, ale nigdy swoich przyjaciół, którym do wdzięczności ma być zobowiązana. Wskutek tej dysharmonii między szkołą a domem rodzicielskim nie mogą nauczyciele rozszerzać swego wpływu wszechstronnie ku pożytkowi młodzieży, a nawet w swych najlepszych usiłowaniach doznają przykrego zawodu.

Skargi i żale na nauczycieli wobec niedorosłych pacholąt słyszeć można bardzo często nawet w domach, odznaczających się zresztą taktem towarzyskim; krytyka niesłuszna znajduje zaraz rozgłos i poparcie, każda urojona słabostka daje przedmiot do długich, często nader dotkliwych uwag. Dzieci skarżące się na rzekomą niesłuszność nauczycieli, doznają u rodziców poparcia zamiast skarcenia, a nauczyciel pełniący ściśle swe obowiązki, może być pewnym, że wcześniej lub później będzie narażony na dotkliwe nieprzyjemności.

Nawet dziennikarstwo krajowe popiera częściowo w tych wybrykach niebacznych rodziców, przyjmując i rozgłaszając wszelkie choćby najniesłuszniej czynione zarzuty i obwinienia miotane na nauczycieli i stając w każdej sprawie n i e po stronie słuszności, lecz po stronie rzekomo pokrzywdzonych rodziców“ [1]).

[1]) Str. 22.

Dla przeciwdziałania tym stosunkom szkodliwym domagali się wspomniani pedagogowie tem większej energii, wytrwałości i sumienności od nauczycielstwa, domagali się nieodgradzania chińskim murem i niezasłaniania się jedynie togą urzędowej powagi, domagali się inicyatywy ze strony nauczycielstwa do zawiązania żywszych, otwartych stosunków z domem rodzicielskim; domagali się także w tej smutnej walce — solidarności zgromadzeń nauczycielskich, konsekwentnego i gorliwego poparcia ze strony przełożonych władz szkolnych. Wreszcie kreślili jako skutek naruszenia godności i powagi szkoły — bardzo jaskrawy i smutny obraz niemocy i rozsprzężenia karności szkolnej.

„Szkoła — pisali — dla uczniów nie ma już tego wysokiego znaczenia, tej powagi, które są koniecznym warunkiem jej powodzenia. Słowo nauczyciela przestało być dla ucznia niezbitą powagą, którą bez krytyki przyjmuje; uczeń stracił do nauczyciela miłość i przywiązanie synowskie, a jeżeli powoduje się przepisom szkolnym, to czyni to raczej ze względów utylitarnych, aniżeli z głębokiego poczucia konieczności poddania się takowym. Przykłady niesubordynacyi wobec nauczycieli są na porządku dziennym, nie tylko poszczególni uczniowie ośmielają się krnąbrny stawiać opór woli nauczyciela, lecz odbywają się formalne zmowy całych klas i całych zakładów, zmowy dążące do tego, aby zniewolić nielubionych profesorów do ustąpienia, a przynajmniej do zmiany rzekomo niewłaściwego postępowania. Uczniowie nawet klas niższych wysyłają deputacye do dyrektorów z zażaleniami przeciw nauczycielom.... Przykrości wyrządzane profesorom należą do codziennych smutnych zjawisk, że tylko wspomnimy o owych tak często powtarzanych wypukiwaniach profesorów nowo wstępujących, które we wszystkich naszych szkołach tak się zagnieździły, że już wcale niczyjej uwagi nie zwracają. Listy bezimienne pisywane albo do profesorów albo do dyrektorów, przepełnione obelgami i groźbami, nie należą także do wyjątków“ [1])...

Nie wypadł korzystniej obraz karności młodzieży pozaszkolnej. — Tak było przed 30 laty!

Jakże szczęśliwe są kraje, w których okres lat 30 wystarcza do wprowadzenia w życie reform od samego dna do wierzchu sięgających!

---

[1]) Str. 27.

Nie da się zaprzeczyć. Od r. 1871, w którym ogłoszono drukiem cytowane powyżej Sprawozdanie Dra Samolewicza, szkolnictwo nasze średnie poszczycić się może znakomitym postępem w niejednym kierunku. Nie mam zamiaru i nie umiałbym nawet ocenić ważnych zasług na tem polu i wytrwałych zabiegów Rady szk. kraj.; a dzieje szkolnictwa wykryją kiedyś, jak gorącem uczuciem obywatelskiem ożywione były te starania i jakie trudności i przeszkody miały do zwalczenia. Stanęły budynki szkolne, opracowano znakomite podręczniki, wydano na podstawie licznych narad i ankiet rozsądne plany, instrukcye i wskazówki metodyczne dla sposobu nauczania we wszystkich przedmiotach, zwiększył się bardzo znacznie preliminarz szkolnych wydatków, ulepszyła znakomicie strona administracyjna szkolnictwa, zwrócono baczną uwagę i na stan fizycznego rozwoju i na karność młodzieży szkolnej i na stosunek domu do szkoły i na kształcenie kandydatów zawodu nauczycielskiego. Nie podobna tu wyliczać szczegółowo wszystkich ważniejszych zmian i rozporządzeń.

Przypomnę tylko takie szczegóły, jak zwiększenie liczby szkół średnich, których w r. 1888 było 30, jest obecnie 41; bardzo znaczne zwiększenie posad nauczycielskich, których w r. 1888 było 313, jest obecnie 586; kiedy w r. 1888 było bez posady 120 kwalifikowanych zastępców, w r. 1902/3 było ich tylko 18. — Przypomnę zmianę przepisów karności, wyznaczenie rozlicznych stypendyów za granicę dla udoskonalenia kwalifikacyi nauczycieli, częste udzielanie urlopów zastępcom gotującym się do egzaminów, uzupełnienie zbiorów naukowych w licznych gimnazyach nadzwyczajnymi funduszami, znakomite podniesienie sytuacyi materyalnej nauczycielstwa przez zregulowanie poborów i ustawę pensyjną; podnoszenie do rang wyższych służbowych i udzielanie tytułów i odznaczeń.

W tem wszystkiem i w wielu innych ulepszeniach, zarówno Rada szkolna krajowa, jak Towarzystwo nauczycieli i samo nauczycielstwo złożyło dowody gorliwej pracy nad dobrem młodzieży i ma prawo upomnieć się od całego społeczeństwa o winną wdzięczność i uznanie. Ileż to było zebrań na posiedzeniach Kół i Wydziałów, na walnych zgromadzeniach Towarzystwa nauczycieli! Ile dowodów gorącej troski o dobro szkoły znajdziemy w przemówieniach, w referatach, w artykułach czasopism pedagogicznych i dydaktycznych! W „Muzeum“ między r. 1885—1893 znajdu-

jemy tylko petycyi 37, samych referatów odczytanych i przedyskutowanych na walnych zgromadzeniach 62, w Kołach parę tysięcy.

A jednak pomimo to wszystko uwagi Dra Samolewicza i Dra Benoniego o braku zaufania domu rodzicielskiego i społeczeństwa do szkoły, o godności i moralnej powadze stanu nauczycielskiego, wreszcie o karności szkolnej bodaj czy nie dałyby się i do dzisiejszych czasów zastosować.

Dowodów nie brak. Pragnę powołać się tylko na najważniejsze, najbezstronniejsze, pochodzące ze strony najkompetentniejszej, aby powyższe twierdzenie nie wydało się gołosłownem, przesadnem i nieuzasadnionem.

W każdem niemal Sprawozdaniu rocznem Rady szkolnej od r. 1888 do 1902/3 znajdujemy ubolewanie nad tym dziwnym objawem, że szkoła i nauczyciel nie są otoczeni miłością i zaufaniem uczniów i ich rodziców, „nie doznają poparcia od społeczeństwa, nawet od warstw jego najinteligentniejszych“; że ciągle ponawiają się „namiętne oskarżenia nauczycieli, skargi na niesprawiedliwość, na błędny system naukowy“. Symptomatycznym objawem był fakt, że z końcem roku szkolnego 1890/1 po klasyfikacyi wpłynęło do Rady szk. kilkaset skarg i rekursów, z których tylko dwa okazały się uzasadnione. „Trudno zrozumieć — czytamy w jednem ze Sprawozdań — cel tych głosów krytyki, które starają się każde zarządzenie doprowadzić do niedorzeczności; trudniej jeszcze zrozumieć cel tych, które we wszystkiem dopatrują się ukrytych zgubnych zamiarów, jak gdyby Rada szkolna składała się z nieprzyjaciół kraju i oświaty. Głosy tego rodzaju nie przyczyniają się oczywiście do tego, aby społeczeństwo o sprawach szkolnych oświecić i szkole zdobyć potrzebną powagę“ [1]).

W innem (z r. 1899/1900) czytamy: „Coraz więcej wpływów składa się na to, aby młodzież odwrócić od jej właściwego zadania. Osoby nie stojące w żadnym związku ze szkołą, do wychowania młodzieży wcale niepowołane, starają się uzyskać wpływ na młodzież za pomocą agitacyi i pism tajnie szerzonych... znaczna część prasy czyni rozmaite zajścia szkolne przedmiotem publicznej dyskusyi, a nie znając sprawy dokładnie, przyjmuje na siebie rolę obrońców młodzieży przeciw rzekomo niesprawiedli-

[1]) Sprawozd. Rady szk. kraj. z r. 1890/91.

wemu jej traktowaniu przez nauczycieli; powstały nawet czasopisma, które zwracają się wprost do młodzieży szkolnej i budzić chcą w niej niechęć i nieufność do szkoły.... Rada szkolna krajowa musi z żalem stwierdzić, że w bardzo wielu wypadkach nie doznaje szkoła od domów rodzicielskich i od odpowiedzialnych nadzorców młodzieży tego poparcia, które zapewnić może skutek ze wszech miar pomyślny".

W Sprawozdaniu z r. 1894/5 czytamy:

„Uczniowie nie mający niezbędnych warunków do postępu do klas wyższych, stanowią wraz z rodzicami żywioł niezadowolony, który niezadowolenie swoje, zamiast ku sobie, zwraca przeciw gimnazyom samym i ich całemu systemowi. Książki szkolne są im za drogie, chociaż cena ich spadła do połowy, klasyfikacya za ostra, nauczyciele zanadto wymagający i prześladujący, chociaż ogół nauczycieli i pod względem wiedzy i pod względem dydaktyczno-pedagogicznego kierunku dźwignął się niewątpliwie, uczniowie przeciążeni nauką, chociaż z niej usunięto mnóstwo rzeczy, które niegdyś obarczały pamięć uczniów i nużyły ich niepomału, nauka wielu przedmiotów zasadniczych, przedewszystkiem greckiego, niepotrzebną. Niezadowolenie zbiera się w jeden chór głosów, dążących do obniżenia poziomu i zakresu wiedzy gimnazyalnej".

(Dok. nast.) *Mikołaj Mazanowski.*

Pytania i odpowiedzi w szkole.

Formą zewnętrzną każdej nauki jest albo wykład albo dyalog. Czy jednego czy drugiego użyć wypada, to zależy od czasu, którym się w nauce rozporządza, od części lekcyi, od zdolności uczniów, a wreszcie od istoty materyału naukowego. Forma wykładowa jest najprostszym i najkrótszym sposobem uczenia. Używa się jej przeważnie przy podawaniu nowej wiedzy, a więc w t. zw. nowej lekcyi. Uczniowi o bardzo słabem uzdolnieniu, któryby przez heurezę nic znaleść nie mógł, lepiej podać wiedzę przez wykład, niż prowadzić go do niej przez pytania. Jeżeli,

jak się to obecnie dzieje, naukę pod względem metody podzielimy na objaśniającą, przedstawiającą i wywodzącą, to najmniej stosowne są pytania przy przedstawiającej. Faktów historycznych, geograficznych, przyrodniczych, po części zjawisk językowych nie można z ucznia przez pytania wydobyć, ale trzeba mu je podać. Jednakże, o ile nauka przedstawiająca używa sposobu deiktycznego, może używać pytania, a zwłaszcza pytanie „co widzisz?“ często się będzie powtarzać. Pytań i odpowiedzi używać więc można przy każdej nauce. Że pytanie jest potęgą dydaktyczną, o tem przekonywa nas obszerne jego zastosowanie w praktyce dydaktycznej. Można śmiało powiedzieć, że trzy czwarte obcowania nauczyciela z uczniem odbywa się sposobem dyalogicznym.

Pytanie dydaktyczne trzeba odróżnić od pytania zwyczajnego. Podczas bowiem gdy przy zwyczajnem pytaniu pytający dlatego się pyta, że czegoś nie wie i chce od pytanego dowiedzieć się o tem, przy pytaniu dydaktycznem odwrotnie, pytający zna odpowiedź, a zapytany ma się o czemś dowiedzieć przez pytanie. Przez pytanie dydaktyczne właściwie się uczniowi coś powiada. Przy pytaniu zwyczajnem doprowadza do celu zwykle jedno pytanie, przy pytaniu dydaktycznem nieraz dopiero cały szereg, czyli raczej system pytań. Stąd pochodzi, że forma zwykłego pytania jest dość obojętna. Byleby pytany, u którego się wiedzę przypuszcza, pytanie zrozumiał i dał odpowiedź, cel pytania zwyczajnego jest osiągnięty. Przy dydaktycznem forma pytania jest bardzo ważną, bo od niej zależy wywołanie wiedzy. Pytanie dydaktyczne stawia się tylko ze względu na pytanego ucznia i dlatego wymaga większego uwzględnienia jego indywidualności. Im lepiej więc uczący zna naturę młodzieży, tem lepiej prawdopodobnie będzie pytał. O konieczności stawiania się przy pytaniu na stanowisko pytanego zapominają często ludzie głęboko uczeni, którzy przy swej uczoności są nieraz najgorszymi egzaminatorami. Są egzamina, które sprawiają przyjemność egzaminowanemu, ale są także egzamina, które egzaminowanego z obszerną i pewną wiedzą doprowadzają do rozpaczy.

Samo się przez się rozumie, że pytania dydaktyczne nie są równe. Inne znaczenie ma pytanie w nauce objaśniającej, inne w przedstawiającej i wywodzącej. Z tego względu w pytaniu, czyli raczej w intencyi pytania, musi być pewna różnica. Ale

różnica ta istnieje tylko dla nauczyciela, dla ucznia wszystkie pytania są równe: on ma na nie dać odpowiedź, na jaką się ze swego stanowiska zdobyć może. Dlatego w rozważaniu teoryi pytań dydaktycznych wypada zająć podwójne stanowisko: jakie powinny być pytania ze stanowiska ucznia i nauczyciela. Pomówimy wpierw o pierwszych, ponieważ łatwiej przy nich ustawić ogólne normy.

Pytanie powinno być z r o z u m i a ł e, staje się niem zaś przez to, gdy jest zastosowane do wieku i do stanowiska umysłowego uczniów. Inaczej trzeba pytać w kl. I., inaczej w kl. VIII. Pytania w niższem gimnazyum muszą się obracać około konkretnych faktów. Wystarczy tylko na chwilę opuścić sferę konkretną a przenieść się w abstrakcyą, by się przekonać, jak niedołężnie młodzież nią operuje. Wytwarzanie pojęć, dawanie definicyi nie należy do tego wieku, zato możliwe jest operowanie przejrzystszemi formami syllogizmu. Ponieważ każde pytanie jest zawezwaniem do wydania sądu, dlatego powinno być stawiane w myśl sądu, który uczeń może dać w odpowiedzi, czyli nie powinno przekraczać granic możliwości sądu ze strony ucznia. Młody chłopiec widzi fakta empirycznie, ale ich związku przyczynowego nie zawsze rozumie. Dlatego fałszywe są w niższem gimnazyum pytania o celach, przyczynach, skutkach, motywach, konsekwencyi, charakterystycznych znamionach i t. p., a jeżeli wypadnie koniecznie przejść w sferę abstrakcyi, to trzeba to uczynić w najplastyczniejszy sposób n. p. zamiast się pytać: jaka była myśl przewodnia Juliusza Cezara? lepiej stawić pytanie: do czego zmierzał Juliusz Cezar? Pytania zaczynające się od wyrazów: pod jakim względem, wśród jakich warunków, trzeba zastąpić innemi konkretniejszemi.

Pytanie powinno być t r e ś c i w e w tem znaczeniu, żeby jakąś treść zawierało. Ponieważ pytanie ma wywołać sąd ze strony ucznia, dlatego fałszywe są pytania, na które uczeń żadnej treści nie daje. Tu należą pytania, na które odpowiedź brzmi t a k albo n i e. Przy odpowiedziach na takie pytania uczeń tylko potwierdza albo neguje sąd nauczyciela, a więc jego działalność umysłowa jest bardzo mała. Formy pytania z odpowiedzią t a k albo n i e używa, co prawda, dzisiejszy katechizm (w pierwszych wiekach, jak to z rozprawy św. Augustyna „de catechisandis rudibus“ wnosić można, używano przy pouczeniach katechetycznych

wykładu), dodając zwykle umotywowanie sądu dodatniego albo ujemnego, tymczasem ze stanowiska dydaktycznego to umotywowanie, włożone w usta uczniowi, powinno być przedmiotem osobnego pytania. Bądź co bądź formy pytania z odpowiedzią tak albo nie praktyka dydaktyczna nie zawsze będzie mogła uniknąć, zwłaszcza gdzie przez analityczne traktowanie empirycznych zjawisk nauka stara się doprowadzić do ogólnej syntezy.

Ponieważ przez pytanie odpowiedź musi wypaść po myśli pytającego, pytanie powinno być jasne i nie dwuznaczne. Jasnem jest pytanie, skoro na nie jedna tylko odpowiedź jest możliwa. Skoro uczeń na pytanie da odpowiedź, a nauczyciel musi przyznać, że jest dobrą, ale że innej oczekiwał odpowiedzi, w takim razie pytanie było stawione fałszywie. Niejasne są pytania zaczynające się od dlaczego, ponieważ odpowiedź może zawierać powód albo cel. Tak samo dwuznaczne mogą być pytania zaczynające się od kiedy, które albo oznacza czas albo warunek n. p. na pytanie: kiedy królowie zostali wypędzeni z Rzymu? odpowiedź może brzmieć: albo w r. 510, albo kiedy zaczęli nadużywać władzy królewskiej. Niejasnem jest pytanie, skoro jest zanadto ogólne. Jeden z profesorów uniwersytetu stawił pierwsze pytanie egzaminowanemu: gdzie Pan jesteś? i męczył go przez 10 minut, aż doprowadził do odpowiedzi, której sobie życzył t. j. w przestrzeni. Tego rodzaju pytania, które wymagają określenia species, muszą przynajmniej zawierać genus proximum. Na pytanie: gdzie leży Lwów? można dać kilka odpowiedzi zupełnie poprawnych, ale nie odpowiadających intencyi nauczyciela. Jeżeli się wymaga odpowiedzi, że Kopernik był Polakiem, trzeba stawić pytanie: jakiej narodowości był Kopernik? bo jeżeli się spyta: kim był Kopernik? to uczeń może równie dobrze odpowiedzieć: astronomem albo kanonikiem. Często differentia specifica w odpowiedzi jest niedwuznaczną na mocy związku całej lekcyi. Jeżeli n. p, jest mowa o uczonych polskich, którzy się wsławili w różnych naukach, to na pytanie: kim był Kopernik? chyba tylko możliwą jest odpowiedź, że był Polakiem, ale z praktycznych względów lepiej może takich pytań unikać. Pytanie, aby było jasne, powinno być krótkie i niezłożone. Miarą długości pytania jest, aby je uczeń z łatwością mógł powtórzyć. Pytanie tak długie, że je uczniowi dwa lub trzy razy trzeba powtórzyć, zawiera widocznie zawiele

szczegółów. Jeżeli te szczegóły są koniecznie potrzebne, lepiej wpierw o nich pomówić we formie wykładu, a na końcu jako wynik postawić krótsze pytanie n. p. pytanie: jeżeli Hannibal nienawiść do Rzymian, którą powziął już dziewiątego roku życia, spowodowany przysięgą złożoną ojcu, zachował aż do śmierci, cóż nam przedewszystkiem w nim podziwiać należy? lepiej rozłożyć na krótki wykład, który zakończyć można pytaniem: cóż więc w Hannibalu podziwiać wypada? Złożone pytania są dlatego niedogodne, że uczeń, wysiliwszy się na odpowiedź na pierwszą część, zapomina o drugiej, n. p. pytanie: jakie są granice Galicyi i jakie kraje otaczają Galicyę? lepiej rozłożyć na dwa samoistne pytania.

Pytanie ma spowodować i podnieść czynność umysłową młodzieży. Z tego powodu powinno być p o d n i e c a j ą c e. Podniecającem zaś staje się pytanie, jeżeli jest zastosowane do ucznia, przedmiotu i przebiegu nauki. Pytanie nie powinno być za łatwe, bo przez ułatwienie nauka traci interes, i nie zatrudne, żeby nie zniechęciło ucznia. Interes dla przedmiotu podnieca pytanie, jeżeli się nie oddala od niego, lecz zostaje w jego obszarze. Pytania, które odchodzą tak daleko od rzeczy, że potrzebne są nagłe zwroty do niej, decentralizują interes. Ale i ze względu na przebieg nauki pytania powinny być stosowne t. j. stawione w swojem miejscu. Pytania, o ile wywołują wiedzę, muszą być ujęte w szereg, którego pojedyncze ogniwa mają swoje wyznaczone miejsce i nie mogą się wyprzedzać. Pytania rzucone dziko, bez związku, nie mają żadnej wartości. Nauka dyalogiczna jest właściwie rozłożonym na szereg pytań wykładem — dlatego pytania muszą stanowić systematyczną całość.

Samo się przez się rozumie, że każde pytanie powinno być stawione w zupełnie poprawnej formie językowej. Jeżeli każda lekcya fachowa jest zarazem lekcyą języka ojczystego, to każde pytanie jako integralna część lekcyi musi być wzorem stylu. Poprawność stylu pytania odbije się także w stylu odpowiedzi uczniów. Tak więc nauczyciel, przestrzegający poprawności stylistycznej w pytaniu, pracuje nad stylistycznem wykształceniem swych uczniów. Pytanie zwrócone jest do całej klasy, jeżeli jeden uczeń na nie odpowiada, to czyni to jako reprezentant całej klasy. To uwydatnia się zewnętrznie przez to, że się najpierw stawia pytanie, a po krótkiej pauzie, służącej do namysłu,

wywołuje po nazwisku ucznia, który ma dać odpowiedź. Pokazywanie palcem ucznia, jako zawezwanie do odpowiedzi, jest niestosowne, bo każdy uczeń ma prawo wymagać, aby nauczyciel znał go po nazwisku. Nauczyciel musi więc nazwisk uczniów jak najprędzej się wyuczyć. Sposób pytania powinien być tak urządzony, żeby uczeń czuł, że na każde pytanie nauczyciela, wystosowane nawet nie do niego, powinien módz odpowiedzieć. W zasadzie nie robi się w pytaniu różnicy między lepszymi i gorszymi uczniami, między trudniejszemi i łatwiejszemi pytaniami. Dlatego nauczyciel nie powinien tolerować t. zw. zgłaszania się przez podnoszenie ręki. Uczniowie jednej klasy zewnętrznie równo powinni być traktowani. Nie odpowiada ten, który wie albo chce, ale każdy uczeń solidarnie odczuwać powinien, że każde pytanie nauczyciela jego dotyczy.

Tak się przedstawiają pytania ze stanowiska ucznia, dla którego każde pytanie jest równe, bo wymaga odpowiedzi. Dla nauczyciela pytania mają rozmaite znaczenie. Zwykły podział pytań na jakościowe, rozłączne i uzupełniające dla dydaktyki nie ma znaczenia. Dlatego lepiej wyjść od trzech metod naukowych i przypatrzyć się, jakie pytanie wyrobiła dydaktyka w obrębie nauki objaśniającej, przedstawiającej i wywodzącej. 1) W nauce objaśniającej musi nauczyciel przedewszystkiem wiedzę, jaką jego uczniowie już mają, rozłożyć, aby ją módz pogłębić i na niej budować. Temu odpowiadają pytania rozkładające. 2) W nauce przedstawiającej właściwą formą nauki jest wykład, ale zanim nauczyciel go rozpocznie, musi przygotować dotychczasową wiedzę uczniów. Dzieje się to przez pytania rozkładające albo powtarzające. 3) W nauce wywodzącej nauczyciel na mocy zyskanej wiedzy wywołuje nową przez pytania rozkładające albo rozwijające. Poza obrębem tych trzech pytań rozróżnić możemy jeszcze dwa rodzaje, które się wyrobiły w szkole. Nauczyciel musi wiedzieć, na czem może budować t. j. co młodzież przyniosła ze sobą, albo jak pojęła dotychczasową wiedzę. Do tej wiadomości dochodzi przez pytania informacyjne. W czasie przebiegu nauki pytania informacyjne równają się pytaniom powtarzającym. Wreszcie promocye, klasyfikacye i egzamina wyrobiły jeszcze jeden rodzaj t. j. pytania egzaminacyjne. Przypatrzmy się teraz tym rodzajom pytań z osobna. Ze względu na wielką ważność pytań powtarzających i w ogólności

powtarzania w wykształceniu pomówimy o niem w osobnym artykule.

Pytania rozkładające wprowadzają porządek w duchowy nabytek uczniów. Z ich pomocą rozkładamy pojęcie, sąd, wynik, prawo, regułę na ich części składowe. Wiedza tak długo uczniowi jest niezrozumiałą, póki w jego umyśle zalega jako niepochwytna masa. Rozłóżmy ją na części, dajmy ich zrozumienie, a ta sama wiedza zyskuje na jasności. Słowem dzieje się tu w dziedzinie myślenia to samo, co senat rzymski przeprowadzał w polityce, rządząc się tą samą znaną zasadą: divide et impera. W lekturze danym jest n. p. okres. Uczeń go widzi, ale nie może sobie z nim dać rady. Przedsięweźmy więc przy pomocy pytań rozkładających jego analizę, szukajmy w nim zdania głównego i pobocznych, każmy mu konstruować pojedyncze zdania, a okres stanie przed umysłem jego jasny i zrozumiały. Przeciwko dawniejszemu porządkowi pytania, gdzie jest podmiot, a gdzie orzeczenie, od kilku lat poleca się odwrotny porządek konstruowania t. j. zaleca się pytać wpierw o orzeczenie, a potem o podmiot, ponieważ rzekomo znalezienie orzeczenia jest łatwiejsze. Jednakże czynione próby nie potwierdzają tego zapatrywania. Dlatego może lepiej zostawić każdemu w tym względzie swobodę. Bardzo ważną rolę odgrywają pytania rozkładające przy wypracowaniach. T. zw. inventio rei można przeprowadzić przez pytania rozkładające. Temat stawiony przedstawia się zrazu uczniowi jako niezdobyta forteca. Ale zacznijmy z nim pracę rozkładającą. Od objaśnienia nominalnego posuńmy się przez rozkładanie do objaśnienia realnego. W tej niezdobytej fortecy będzie uczeń widział coraz więcej słabych punktów. Zacznie ją zdobywać częściowo, aż wreszcie posiądzie ją w zupełności. Pytania rozkładające nie działają osobno, ale całym szeregiem, całym systemem. Nauczyciel, zabierający się do pracy za pomocą pytań rozkładających, musi mieć odpowiedzi uczniów w głowie, a to jest możliwe na mocy znajomości psychologii nauczania. Odpowiedzi wywołują nowe pytania i t. d. Początkujący nauczyciel dobrze uczyni, jeżeli sobie przebieg pytań naszkicuje.

Pytania rozwijające są niejako odwróceniem pytań rozkładających i dlatego wiele mają z niemi podobieństwa. Pytania rozkładające mają się do rozwijających jak analiza do syntezy. Przez pytanie rozwijające zyskuje się nowe pojęcia, nowe

sądy, szczegółowe zjawiska ściąga się w ogólne reguły i prawa, z danych premis tworzą się nowe wnioski. Pytania rozwijające działają szeregiem, który stanowi organiczną całość. Ażeby ten szereg był silny i przekonywający, nie wolno opuścić żadnego ogniwa. Między pytaniami musi panować logiczny związek, nieraz nawet formę odpowiedzi musi nauczyciel przewidzieć, bo od formy odpowiedzi zależne jest dalsze pytanie, które badanie posuwa o jeden krok dalej. Droga pytań rozwijających jest jasno wytknięta — wszelkie epizodyczne pytania psują związek i muszą być usunięte. Nauczyciel znajduje w umysłach uczniów wiele rzeczy niejasnych, odczuwanych ale niezrozumianych, istniejących ale ukrytych, tkwiących ale nieświadomych, tkwiących ale fałszywych. Tę całą wiedzę ignorować, uważać za nieistniejącą, byłoby może wygodnie, ale nie pedagogicznie. Nauczyciel jak budowniczy korzysta z istniejącego już materyału, porządkuje, wiąże go i buduje na niem dalej, bo wyobrażenia naukowe łatwiej nawiązać, niż stworzyć. Przez pytania rozwijające pojęcia niejasne się rozjaśniają, rzeczy odczuwane dochodzą do świadomości, fałszywe się prostują, z widzianych empirycznie zjawisk tworzą się pojęcia, przez powiązanie pojęć sądy, przez powiązanie sądów nowe wnioski. Te same rzeczy może nauczyciel roztoczyć przed umysłami młodzieży zapomocą wykładu, czyli dogmatycznie, ale skuteczniejszem będzie postępowanie, jeżeli przez pytanie rozwijające zawezwie do tej pracy uczniów. Jeżeli przez wykład i dyalog ostatecznie uczeń i nauczyciel dochodzą do tego samego celu, to różnica jednakże jest ta, że przez wykład nauczyciel uczniowi tylko tę drogę pokazał, a przez dyalog przeprowadził go po niej.

Pytania informacyjne mają swój odrębny cel i nie stoją w żadnym związku z poprzedzającemi. Uczący jest często w tem położeniu, że się musi przekonać o dotychczasowym stanie wiedzy uczniów. Nie może się bowiem w nauce posunąć dalej, jeżeli poprzednia wiedza nie stała się pewną własnością uczniów. Dla własnej więc informacyi egzaminuje. Podczas kursu osobne informacyjne pytania są zbyteczne, ponieważ o stanie wiedzy informują nauczyciela pytania powtarzające. Pytania informacyjne nie wymagają wyczerpania wiedzy, nie wymagają nawet związku. Nauczyciel może pytaniami wyrywać pojedyncze części wiedzy. Co do pytań informacyjnych w szkołach naszych

panuje praktyka, zaczerpnięta widocznie z tradycyi szkół jezuickich, że nauczyciel, obejmujący klasę, zaczyna od przekonywania się, co uczniowie umieją. Takie pytania informacyjne nazywają się w najlepszym razie powtórzeniem. Otóż jest to grube wykroczenie przeciwko psychologii chłopięcej i koleżeństwu. Z początkiem roku szkolnego młodzież pragnie nowego materyału, jeżeli nie z innego powodu, to dla prostej ciekawości. Jeżeli więc nauczyciel, zamiast wyzyskać ten naturalny interes dla nowości, zaczyna od informacyjnego powtórzenia, mrozi zapał młodzieży. Młodzież sobie powiada: nato pracowaliśmy cały rok, aby z początkiem nowego roku znowu przeżuwać tę samą wiedzę. A więc naukę w nowym roku szkolnym wypada zawsze zaczynać od nowego materyału. Ale informacyjne pytania z początkiem roku są także wykroczeniem przeciwko kurtuazyi, przeciwko koleżeństwu. Każdy nowy nauczyciel znajduje braki w generacyi, którą obejmuje. Choćby poprzednik jego najlepiej i najskuteczniej pracował, stosownie do swej indywidualności nie akcentował może niejednego, co jego następca odczuwa jako braki, za to może w innym kierunku wiedza uczniów przechodzi zwykłą miarę. Pytania więc informacyjne mimowoli przechodzą w krytykę postępowania poprzednika. Ażeby nie wywoływać nudy, gdzie panować powinien interes i aby nie dawać pozoru krytyki, najlepiej pytania informacyjne odłożyć na czas późniejszy. Przez to powstaje jeszcze ta korzyść, że się przystępuje do nauki bez wszelkiego uprzedzenia, co ułatwia poprawę złym uczniom a zmusza do pilnowania się uczniów o wyrobionej dobrej opinii.

Pytania egzaminacyjne, spokrewnione z poprzedzającemi, nie przyczyniają się niczem do wychowania i wykształcenia. Państwo, wziąwszy na siebie wychowanie publiczne, włożyło na nauczycieli, jako na urzędników, obowiązek egzaminowania. Pytania egzaminacyjne przestają być pytaniami dydaktycznemi: w egzaminie nie daje się wiedzy, ale się ją konstatuje. Dlatego przy pytaniach egzaminacyjnych nie prostuje się odpowiedzi, co najwyżej dla informacyi egzaminowanego mówi się, czy odpowiedź była dobra albo fałszywa. Jeżeli się fałszywą albo niedokładną odpowiedź prostuje drugiem pytaniem, to chodzi tu tylko o skonstatowanie, czy egzaminowany wiedzy wcale nie ma, czy też ona w umyśle jego jest, lecz nie jest chwilowo obecną. Przy pytaniu egzaminacyjnem ma głos egzaminowany,

egzaminujący przez pytania podsuwa mu materyał, o którym ma mówić. Fałszywem jest postępowanie egzaminującego, jeżeli więcej mówi niż egzaminowany, albo jeżeli dla krewkości nie może wytrzymać i ciągle się miesza do odpowiedzi, albo nawet miewa długie wykłady. Podczas egzaminu się nie uczy. Po takim egzaminie ani egzaminujący ani ci, którzy egzaminowi się przysłuchiwali, nie mają wyobrażenia, co właściwie wiedział egzaminowany. Przy egzaminie zadaje się pytanie i mówi sobie: hic Rhodus, hic salta, pozwalając egzaminowanemu w związku wypowiedzieć, co wie. W swobodnym nieprzerywanym wykładzie objawia się najlepiej wiedza egzaminowanego.

Przejdźmy teraz do odpowiedzi. Pod względem treści odpowiedź dydaktyczna nie jest swobodna, ponieważ jest przewidziana przez nauczyciela. Co do formy powinna być wypowiedzianą głośno i dobitnie, w tonie nie krzyczącym, ale i nie szepcącym. Stosowność głosu można po części przez przyzwyczajenie wychować. Ton powinien być konwencyonalno-towarzyski, a nie kaznodziejski, jaki uczniowie nieraz przynoszą ze szkół ludowych. Sfera naukowa szkoły ludowej tak dalece różni się od sfery codziennego życia w odnośnych warstwach ludności, że ta różnica występuje także w tonie mowy. Uczeń szkoły średniej powinien sferę nauki uważać za swoje normalne otoczenie i nie nastrajać głosu do szkoły. Zbyt głośne mówienie można uśmierzyć, zbyt ciche, o ile nie polega na przyrodzonej wadzie, trzeba się starać zamienić na donośniejsze. Uczniowie przychodzący z nauki prywatnej zwykle mówią po cichu i nieraz bardzo trudno przyzwyczaić ich do głośniejszego mówienia.

Odpowiada zawsze tylko uczeń pytany. Tę zasadę trzeba w szkole z całą energią przeprowadzić, ponieważ uczeń, zwłaszcza mały, nie mogąc utrzymać języka, bardzo chętnie samowolnie odpowiada. Przyzwyczaja się zaś uczniów do porządku w odpowiedziach, jeżeli się, zwłaszcza w klasie pierwszej, z całą ścisłością przydziela odpowiedzi uczniom wywołanym po nazwisku i nie pozwala odpowiadać temu, który chce. Generacya, w której uczniowie odpowiadają niepytani, jest niekarna.

Przy pytaniach faktycznych nie potrzeba się zatrzymywać przy jednym uczniu, ale, skoro nie daje odpowiedzi, kazać dać odpowiedź drugiemu. Takie pytania powinny iść szybkiem tempem po sobie n. p. formy językowe nie powinny w odpytywaniu

więcej czasu zajmować, niż kilka sekund. Przy pytaniach, wymagających myślenia, można uczniowi, skoro nie daje odpowiedzi, przez drugie pytanie wskazać drogę, jaką może dojść do odpowiedzi.

Śmiechu z powodu zupełnie fałszywej odpowiedzi nauczyciel nie będzie mógł zawsze wstrzymać, zwłaszcza jeżeli przez fałszywą odpowiedź powstaje dowcip. W każdym razie nie powinien go tolerować, wskazując na to, że śmianie się z fałszywej odpowiedzi współucznia jest aktem okazującym brak poczucia koleżeństwa, tem więcej, że co mnie dzisiaj, jutro tobie.

Stare prawidło dydaktyczne orzeka, że odpowiedź powinna zawierać pytanie nauczyciela, po części dosłownie je powtarzając. Przestrzega się tego u małych chłopców, aby ich przyzwyczaić do poprawnego wyrażania się. Dlatego powtarzanie pytania jest na miejscu w szkole ludowej, w gimnazyum jest ono po większej części już niepotrzebne. Bo nie trzeba zapominać, że to samo powtarzanie słów pytania popiera gnuśność w myśleniu. Dajmy na to, że uczeń, odpowiadając na pytanie nauczyciela, w którym roku Hannibal wkroczył do Włoch? zaczyna od mechanicznego powtórzenia słów: Hannibal wkroczył do Włoch w roku..., to mimowoli nie spieszy się z namysłem, bo ma kilka sekund czasu przed sobą. Dlatego wielu praktycznych pedagogów nie wymaga powtarzania pytania już w pierwszej klasie gimnazyalnej, tem więcej, że dziesięcioletni chłopiec już ma pewną wprawę w wysłowieniu się. Za to trzeba wymagać powtórzenia w nauce obcych języków, zwłaszcza u nas niemieckiego. Nauka języka niemieckiego zawiera bardzo wiele szczegółów, których uczeń tylko mechanicznie może się nauczyć przez wprawę, przez używanie języka. Dlatego trzeba mu dać sposobność do jak największego ćwiczenia się, każąc mu mechanicznie powtarzać to, czego się inaczej nauczyć nie może.

Jeżeli w odpowiedziach, dawanych ojczystym językiem, zrzec się można w szkole średniej powtórzenia pytania nauczyciela, za to trzeba wymagać poprawności w tem, co uczniowie w odpowiedzi dają. Ponieważ szkoła średnia wychowuje przyszłą inteligencyę, od której się wymaga poprawnego i logicznego wyrażania się, wypada w szkole zawczasu młodzież do tego przyzwyczajać. O wadliwej stylizacyi w odpowiedziach mówi Münch (Soll und Haben der höheren Schulen w Neue pädagogische Bei-

träge. Berlin 1893 str. 97): nauczyciele poszczególnych przedmiotów, zadawszy pytanie, tak dalece mają uwagę zwróconą na treść odpowiedzi, że nie odczuwają wcale językowej formy i z tego powodu, jeżeli się słucha uszami naturalnego człowieka, a nie nauczyciela, którego słuch jest stępiony nauką szkolną, odpowiedzi uczniów przedstawiają się w łachmanach i strzępach. Albo uczeń zaznacza tylko treść lichym okruchem, albo braknie odpowiedzi organicznego stosunku do pytania, albo odpowiedź zaczyna się od orzeczenia z opuszczeniem podmiotu i figuruje niejako bez głowy jako odpowiedź kadłubowa, albo wypuszcza się przyimek, albo zamiast przypadku, którego wymaga słowo, kładzie się wygodny nominatyw — a nauczyciel nic na to nie mówi, bo go cieszy dobra treść odpowiedzi, od czasu do czasu daje małą poprawkę gratis ze swojej strony, ale nie zmusza, nie wychowuje do regularnego łączenia tresci z formą, które stanowi istotę t. zw. wyższego wykształcenia. Stąd pochodzi, że można przejść pod wszystkimi możliwymi nauczycielami całe gimnazyum, a pozostać kłodą wobec wymagań poprawnego i naturalnego używania języka. Jest to ciężkie oskarżenie, ale wywołane prawdą — „bez ostrej krytyki nie usuwa się starego narowu". Jeżeli młodzież daje odpowiedzi liche pod względem formalnym, jest to wina nauczyciela, który takie fragmentaryczne odpowiedzi przyjmuje.

W przeciwstawieniu do nauki dogmatycznej, dodającej twierdzenie (*δόγμα*) do twierdzenia, nauka zapomocą pytań nazywa się erotematyczna (*ἐρωτάω*) albo katechetyczna (*κατηχέω*). Ostatnia nazwa odnosiła się pierwotnie tylko do nauki religii, bez względu na formę nauki. Żydom, skłonnym do spekulacyi, sympatyczniejszą była nauka dogmatyczna. Chrystus uczył przeważnie dogmatycznie — greckiemu duchowi odpowiadał więcej dyalog w nauce. Dzisiejsza dydatyka przeważnie używa katechezy, zwłaszcza w nauce początkowej. Zalety katechezy w porównaniu z dogmatycznym sposobem uczenia są ogromne. Przez katechezę nauczyciel zostaje w ciągłym związku z uczniem. Umysł ucznia otwiera się przez odpowiedzi przed nauczycielem, który w nim może czytać. Przez katechezę nauczyciel działa bezpośrednio na umysły, może kontrolować wszelkie wibracye mózgowe, może indywidualizować, może doraźnie naprawiać zboczenia w myśleniu. Katecheza zmusza ucznia do ustawicznego bez-

pośredniego współdziałania. Ale katecheza jest narzędziem, którego działanie zależy od ręki prowadzącej. Jeżeli katecheza obraca się tylko w obrębie pytań powtarzających, informacyjnych i egzaminujących, a nie operuje pytaniami rozkładającemi i rozwijającemi, kontroluje, ale nie kształci. Ściśle biorąc w duchu katechezy dydaktycznej najmniej katechetyczną jest katecheza katechizmów, w których pytania i odpowiedzi są przepisane, a uczeń uczy się obu na pamięć. W nauce religii katechizm jest tylko zewnętrznie katechezą, bo w rzeczywistości jest to dogmatyczny sposób uczenia artykułów wiary. *Dr. A. Danysz.*

Nauka języka niemieckiego

w klasach wyższych naszych szkół średnich.

(Ciąg dalszy).

Traktowanie prozy niemieckiej stanowi najważniejszą część nauki, gdyż przedewszystkiem wprowadza ucznia w praktyczne użycie języka. Oddanie treści ustępów prozaicznych, odpowiednio dobranych, nie sprawia uczniowi znacznych trudności, ponieważ autorowi chodzi o jasne rozumowe przedstawienie przedmiotu. Dlatego może uczeń łatwiej zrozumieć tok myśli i związek ich wzajemny, a ponieważ ustęp prozaiczny podaje już formę językową do pewnego stopnia gotową, przeto w znalezieniu odpowiedniego wyrażenia słownego może się uczeń ograniczyć do parafrazowania słów ustępu z większą lub mniejszą samodzielnością. Proza powinna przeto przedewszystkiem zajmować uczniów, w niej bowiem znajduje uczeń wzór dla siebie, jak ma wyrażać myśli w języku obcym, jak się nagiąć do ducha jego. Tutaj nauczyciel jest niejako tylko korektywą przy dostosowaniu się ucznia do pierwowzoru. Natomiast w lekturze poetycznej, która, biorąc rzecz zasadniczo, powinnaby być traktowaną dopiero wtenczas, gdy uczeń już rzeczywiście zdołał wniknąć w ducha języka, zadanie nauki — o ile się ona odnosi do nabycia wprawy językowej — polega na odpowiedniem ujęciu treści i znalezieniu odpowiedniej formy. W obec znacznej nieudolności językowej ucznia,

punkt ciężkości przesuwa się o tyle, że nauczyciel już nie jest tylko pośrednikiem, lecz staje się punktem środkowym.

Na czem polega owo pośredniczenie między lekturą a uczniami?

W pierwszej linii chodzi o należyte zrozumienie ustępu czytanego, który, choćby był nieraz najprostszy, przecież daje dość sposobności do przekonania się, że uczniowie nie wszystko rozumieją, bądź wskutek pobieżności uwagi, bądź też wskutek niedostatecznego przygotowania. Oprócz trudności językowych i rzeczowych zawartych w czytanym ustępie trzeba się liczyć ze wspomnianymi czynnikami. Dlatego przedewszystkiem od czasu do czasu przypominamy uczniom, że powinni się zawsze do nauczycieli zwrócić z zapytaniem, jeżeli po skończeniu objaśnienia danego odstępu nie rozumieją jakiegoś wyrażenia, lub związku, lub też jeżeli rzecz im jest niejasna, gdyż następnej lekcyi będzie się od nich wymagać zrozumienia zadanej lekcyi. Na te dodatkowe pytania odpowiada albo nauczyciel, gdzie widzi rzeczywistą trudność przez niego przeoczoną, albo też wzywa do objaśnienia lepszych uczniów, gdzie rzecz jest prostsza.

Ponieważ uczniowie zgłaszają się po takie objaśnienia niezbyt często, przeto należy ich do tego zachęcać: „Versteht vielleicht jemand irgend etwas nicht, so soll er fragen!“, a przy objaśnieniu należy powstrzymać się od uwag przykrych dla ucznia, zawstydzających go, choćby nawet z powodu nieznajomości elementarnych rzeczy. Jeżeli uczeń ma rzeczywiste braki, to najczęściej wina leży nie w nim, lecz tkwi albo w systemie szkolnym, albo w nauce poprzedniej. — Zbyt licznym zgłoszeniom zapobiegnie nauczyciel najlepiej przez należyte objaśnienie ustępu. O ile przy lekturze polskiej nie należy w objaśnieniach iść zbyt daleko i trzeba się nieraz zadowalać zrozumieniem intuicyjnem, o tyle sumienne objaśnianie lektury obcej ułatwia znalezienie odpowiedniej formy językowej przy oddaniu myśli.

Drugim punktem, na który nauczyciel zwrócić musi uwagę, jest wspomniane wyżej znalezienie odpowiedniej formy językowej. Co do tego punktu nauczyciele trzymają się często dwóch dróg, czyli jak mówią metod, które są ostatecznościami: albo zadowalają się niemal dosłownem, albo nawet zupełnie dosłownem powtórzeniem ustępu, albo też żądają zupełnie samodzielnego wyrażenia. Są to dwie ostateczności, od których należy

się ustrzedz, gdyż obie kryją w sobie niebezpieczeństwa. Samo wyuczenie się brzmienia zadanego ustępu na pamięć posiada tę korzyść, że uczeń bądź co bądź przyswaja sobie pewien zasób wyrażeń i zwrotów poprawnych. Jednakże taka korzyść jest znacznie mniejsza niż ta, której należałoby oczekiwać, ponieważ uczeń przy tym sposobie uczenia nie wyrabia w sobie samodzielności, tak że owych zapamiętanych zwrotów i wzbogaconego materyału leksykalnego nie umie użyć w innym związku. Bardzo naocznie przekonywamy się o smutnych skutkach tego rodzaju pracy i o nadzwyczajnej nieporadności ucznia z chwilą, gdy odbiegniemy od tekstu i zażądamy samodzielniejszego wyrażenia. Ponieważ psychologia pedagogiczna uczy nas, że wszystkie wyobrażenia tem silniej się utrwalają, im więcej mają połączeń z innemi wyobrażeniami, przeto nie powinniśmy się zadowolić utwierdzeniem ich w jednym tylko szeregu, czyli pamięciowem przyswojeniem sobie, gdyż korzyść z nich płynąca, jeżeli się znajduje w tym jedynym związku, jest bardzo mała. — Podczas gdy postępowanie powyższe znajdujemy u nauczycieli bądź bezradnych bądź zbyt wygodnych, to z drugą ostatecznością spotykamy się rzadko i tylko u początkujących, a nadmiernie energicznych, którzy żądają zupełnego odstąpienia od tekstu książki. Wkrótce jednak nauczyciel się przekonywa, że z jednej strony utrudnia pracę uczniom nadmiernie, a z drugiej strony uczniowie pomijają zupełnie zasób słowny czytanego ustępu, i w obec tego nieudolność w doborze słów bardzo powoli ustępuje. Utrudnienie pracy i brak widocznego postępu zniechęca uczniów do własnej pracy, tak że znaczna część posługuje się streszczeniami, które tradycyjnie się w szkole przechowują i przechodzą z generacyi na generacyę, albo też streszczeniami drukowanemi, któremi przedsiębiorczość księgarska zasypuje młodzież. W tym wypadku uczenie się poprawnego tekstu książki choćby na pamięć jest stanowczo korzystniejsze.

Dlatego nauczyciel powinien się starać o wyrobienie samodzielności u uczącego się młodzieńca, nie pozwalając na opowiadanie mechaniczne i starając się 1. żeby uczeń zapamiętał zasób nowych słów i zwrotów, 2. żeby mu ułatwić formę opowiadania. Wtedy uczeń, nabywając coraz większej wprawy językowej, z ochotą pracuje i gardzi środkami ubocznymi, które w takim razie są dla niego tylko balastem, gdyż odwykł od tak zwanego

„kucia“. Samodzielność pracy jest pierwszym warunkiem postępu w nauce na każdym stopniu, a przyzwyczajenie do samodzielności najwalniejszym środkiem przeciw przeciążeniu, na które skarżą się chyba wyłącznie uczniowie przyzwyczajeni do pracy pamięciowej.

Do znalezienia swobodnej i samodzielnej formy językowej przyczynia się nauczyciel sam przez stawianie pytań, w których już po części kryje się forma odpowiedzi. Uczeń kombinując formę tekstu z pytaniem nauczyciela próbuje podczas godziny żądanego streszczenia, które potem utrwala w pamięci pracą domową.

Dalszym punktem nauki jest wzbogacenie zasobu leksykalnego. Jeżelibyśmy stanęli na tem stanowisku, że uczeń nie tylko każde słowo ustępu powinien zrozumieć, ale i znaczenie jego zapamiętać, żeby w ten sposób ciągle zwiększać zasób słów i ułatwiać w dalszym ciągu nauki ich dobór, to postępowaniu tego rodzaju trudno odmówić racyonalności, gdyż postępujemy w myśl teoretycznej zasady pedagogicznej, że uczeń powinien się uczyć wszystkiego gruntownie, gdyż powtórne uczenie się tej samej rzeczy jest stratą czasu. Być może, że takie przymuszanie do dokładnego uczenia się wszystkich słówek prowadzi pewnie do celu, że zapewnia uczniowi bogaty zasób i dobór słów i że umożliwia wreszcie szybszy postęp nauki; wątpię jednakże, czy wielu nauczycieli zdecydowałoby się na ten sposób postępowania, którego następstwem jest bądź co bądź znużenie, znudzenie i zniechęcenie ucznia. Sądzę, że jeżeli przez cztery niższe klasy dbaliśmy rzeczywiście o to, żeby uczniowie sumiennie przyswoili sobie materyał leksykalny zawarty w lekturze, to na stopniu wyższym możemy być swobodniejsi i możemy się zadowolić utrwaleniem znaczenia tych słów, których uczeń używa w własnem opowiadaniu. Natomiast postaramy się, żeby uczeń zapamiętał sobie szereg zwrotów i wyrażeń właściwych duchowi języka niemieckiego, a znalezionych w czytanym ustępie. Dla umożliwienia doboru słów zajmiemy się synonimiką. Zażądamy, aby uczeń wynotował sobie wskazane zwroty, oraz podane (podyktowane lub, co lepiej, na tablicy napisane) wyrażenia synonimiczne. Tego materyału żądamy nie tylko na najbliższej lekcyi, lecz przez cały rok, polecając powtórzenie partyi co jakiś czas i zarządzając generalne powtórzenie z końcem każdego kursu, względnie roku.

Nakoniec, ponieważ lektura ma obok strony językowej jeszcze inne zadania, postaramy się o logiczne ujęcie treści. Przy każdym rozdziale przeczytanym, objasnionym i opowiedzianym zastanowimy się nad jego treścią, żądając aby ją uczniowie uchwycili jednem zdaniem, kilku słowy lub nawet, jeżeli można, jednem słowem. Doszedłszy do końca ustępu, mamy w ten sposób przygotowaną dyspozycyę, którą wtenczas zestawimy. Można żądać i reprodukcyi i zanotowania dyspozycyi, jednakże zastrzedz muszę, że zastosowanie takich logicznych ćwiczeń do ustępów przejrzystych i łatwych i do utworów poetycznych byłoby chybione.

Po uporaniu się z ustępem czytanym i przekonaniu się o wynikach uwagi i pilności ucznia, możnaby pracę uważać za skończoną. Jednakże tutaj logiczna strona nauki szkolnej wypada trochę za szczupło.

Dlatego uwzględnić należy jeszcze ostatni stopień formalnego postępowania tj. zastosowanie, które umożliwia przytem dość znaczną rozmaitość w nauce. Tak np. można zażądać skróconego opowiadania, w którem uczniowie uczą się rozróżniać między rzeczami istotnemi i nieistotnemi, albo żądać od uczniów reprodukcyi dyspozycyi w zdaniach zamiast punktami, przyczem znowu kształcą się w wyrażeniu słownem. Oba te ćwiczenia sprawiają dość znaczne trudności. Przy ustępach opowiadających można zażądać zmienionej reprodukcyi; np. w ustępie „Androklus und sein Löwe“ w formie opowiadania widza cyrkowego, który był świadkiem opisanego wypadku, albo w ustępie „Graf Adlerstamm auf der Hahnenjagd“ w formie: „Der Jäger des Grafen berichtet, warum dieser sein Jagdrevier verkauft hat“. Ustępy treści opisowej również dostępne są dla zmienionej reprodukcyi. Np. w ustępie „Die Verfassung Aegyptens“ można postawić zadanie w tej formie: „Schildern Sie die Macht der ägyptischen Könige“; przy ustępie „Welthandel und Seemacht der Phönizier“ rozmaitość jest większa, gdyż można postawić tematy jak: „Die Ausdehnung der Schiffahrt der Phönizier“, „Welche Umstände trugen zu der Bedeutung der Phönizier bei?“, „Wie verfuhren die Phönizier bei Gründungen von Kolonien?“ itd., przy ustępie „Die antike Säulenordnung“ zażądać można wyszczególnienia różnic między stylem jońskim i doryckim, itp.

Nie należy jednak nad ustępem jednym zabawiać się zbyt długo; widząc znużenie lepiej przejść do lektury bardziej zajmującej, gdyż z chwilą, gdy zainteresowanie znika, nauka staje się ciężarem.

Pozostawiając przeprowadzenie lekcyi na podstawie ustępu prozaicznego na koniec, zaznaczam tutaj króciutko tok lekcyi: 1. Zwrócenie uwagi uczniów na treść ustępu, w jednem lub w kilku zdaniach; 2. Poprawne czytanie ustępami, tworzącemi dla siebie całość; 3. Objaśnienie znaczenia słów i zdań; 4. Uprzystępnienie treści i ułatwienie opowiadania za pomocą zręcznie ułożonych pytań; 5. Opowiadanie; 6. Zestawienie treści; 7. Zestawienie i utrwalenie materyału leksykalnego i synonimicznego; 8. Dyspozycya całego ustępu; 9. Zastosowanie; 10. Ewentualnie wypracowanie piśmienne.

Poezya. Po uwagach poprzednio uczynionych nie mam potrzeby obszerniej się zastanawiać nad traktowaniem poezyi. Różnica polega w pierwszej linii na zadaniu poezyi i na trudności, jakie zrozumienie jej sprawia uczniom.

Dlatego też nauczyciel będzie się starał:

1. Ażeby uczniowie choć w części odczuli piękno poezyi;

2. Aby streszczenie nie stało się karykaturą utworu.

Dlatego należy zwrócić uwagę na następujące punkta:

1. Nie należy zapuszczać się w drobnostki, lecz załatwić się z nimi krótko, a często można je bez szkody dla zrozumienia opuścić.

2. Główną uwagę należy skierować na zrozumienie i żywe uchwycenie sytuacyi, a więc t. zw. zrozumienie poglądowe, aby obudzić żywe zainteresowanie się dla utworu, które jest pierwszym warunkiem skutecznej nauki.

3. Aby interesu nie osłabiać i uroku poetycznego nie ścierać, pominąć trzeba wszelkie ćwiczenia gramatyczne, synonimiczne i logiczne, wyjąwszy gdy do zrozumienia utworu są konieczne.

4. Praca nauczyciela jest o tyle trudniejsza, że musi on pośredniczyć w znalezieniu odpowiedniej formy językowej przy streszczeniu i ją już w części podać w formie pytań.

Ponieważ w następnym rozdziale o poezyi dramatycznej obszerniej się nad traktowaniem poezyi rozwodzę, przeto poprzestaję tymczasem na tych uwagach, zaznaczając że w drugiej czę-

ści pracy dla ilustracyi podam lekcyę, przeprowadzoną na baladzie Goethego: „Der Zauberlehrling“.

Lektura dramatyczna.

Kwestya traktowania lektury dramatycznej jest zawiłą dla kilku przyczyn. Głównym powodem niejasności i wielu niekonsekwencyi na tem polu jest mniemanie, że metodyczne jej traktowanie w klasach najwyższych jest zbyteczne, ponieważ uczeń już doszedł do tego stopnia rozwoju umysłowego, iż samodzielnie powinien rozumieć utwory czytane; dalej że pozostawienie go własnym siłom jest konieczne, aby go w ten sposób przygotować do samodzielnej pracy na uniwersytecie. W tej przesadnej stylizacyi oba twierdzenia są mylne. Wiadomo, że prawdziwe zrozumienie poezyi przychodzi dopiero z wiekiem, gdy człowiek przeszedł w życiu bogatą skalę uczuć i zebrał znaczny zasób doświadczenia, że natomiast w wieku młodym przy zajęciu się lekturą przeważa interes dla treści. Aby młody człowiek nauczył się rozumieć poezyę, trzeba mu dopiero wskazać, co ma w niej widzieć, czego w niej szukać. Zrozumiawszy utwór, choćby częściowo, będzie umiał duszą przenieść się w świat poety. (Znakomite wskazówki, jak należy uczyć patrzeć, podaje Frick w rozprawie: „Bemerkungen über Art und Kunst des Sehens“ umieszczonej w „Lehrproben und Lehrgänge“ zeszyt 13.). Ponieważ zaś nieobojętną jest rzeczą, co uczniowi należy wskazać, w jakiej formie to uczynić i jak przytem czasu nie marnować, przeto zastanowienie się nad tą częścią nauki jest konieczne. Również nie cierpi samodzielność ucznia na sumiennem przerobieniu i wprowadzeniu w lekturę, gdyż po pierwsze podaje mu się materyał duchowy, ułatwiający i w ogóle umożliwiający dopiero pracę samodzielną, powtóre praca nauczyciela skierowana jest właśnie ku wyrobieniu młodego umysłu w tym kierunku, ponieważ zamiast podawać mu gotowy materyał, zmusza go do szukania.

Drugi powód niepewności i rozmaitości na tem polu jest następstwem pierwszego: brak wyrobionej metody. Z powodu zbytniego zaufania do umysłowego rozwinięcia młodzieży wydaje się nauczycielowi rzeczą zbyteczną wniknąć w teoryę pedagogiczną, aby metodę swoją zastosować do potrzeb i natury młodego umysłu. Dlatego jedni np. tracą czas na czytaniu dramatu w klasie, rozdzielając role między kilku uczniów i żądają po przeczyta-

niu natychmiastowego opowiedzenia, które naturalnie dla braku wszelkich wskazówek wypada słabo, a poprawiane tylko z lekka przez nauczyciela jest nieraz wprost karykaturą czytanego utworu. Innym nie zostaje czasu nawet na tego rodzaju nieszczęśliwe ćwiczenia i zostawiają streszczenie scen pracy domowej, nie troszcząc się o to, że uczeń, będąc w kłopocie, jak się wywiązać z trudnego zadania, uczy się na pamięć streszczeń drukowanych, lub litografowanych, lub tradycyjnie się w klasie przechowujących. Obok nauczycieli prowadzących rzecz mechanicznie znajdujemy nauczycieli, że tak powiem, estetycznych, którzy streściwszy daną partyę lub zostawiwszy tę pracę uczniom, popisują się przed nimi erudycyą estetyczną, stawiają szereg kwestyi estetycznych i krytycznych, a ponieważ odpowiedzi wypadają marnie, przeto zaczynają wykładać, wykazywać zalety a szczególnie wady utworu czytanego, odgrywają role sędziów i głębokich krytyków. Zdarza się, że godzina zapełnia się porównaniem dwóch poetów i kończy się zupełną porażką jednego z nich, tak że uczeń pyta się, dlaczego wysoka władza pozwala na męczenie uczniów lekturą utworów tak marnego poety. — Zbyt wiele odmian posiadamy pomiędzy nauczycielami, nawet w zakresie wyżej wspomnianych ostateczności, żebyśmy mogli się zająć ich wyliczeniem.

Dalszym powodem niejasności u innej kategoryi nauczycieli, którzy jednak nie kierują się własną wygodą, jest przekonanie, że z każdego utworu czytanego trzeba wyczerpnąć wszystko, co może uczniom przynieść korzyść. Dlatego nie tylko objaśniają tekst dokładnie, starają się o staranne streszczenie utworu, ale wykazują w sposób szczegółowy przeprowadzenie myśli głównej, zastanawiają się nad budową dramatyczną, formą metryczną, związkiem poszczególnych części, umotywowaniem scen, układają dyspozycyę, kreślą charakterystykę osób itd. itd. Ostatecznym rezultatem jest stracenie z oczu głównego celu, a u uczniów znudzenie i zniechęcenie.

Droga, po której mamy kroczyć, jest więc, jak widzimy, bardzo nieustalona, i dlatego konieczną jest rzeczą zastanowić się nad drogą prowadzącą o ile możności najpewniej do celu.

(C. d. n.). *Juliusz Ippoldt.*

O stosunku części gramatycznych

w ćwiczeniach niemieckich dla klasy I. i II. do gramatyki Dra Jahnera.

W październikowym i listopadowym numerze „Muzeum“ r. 1903. ogłosił p. Froncz recenzyę gramatyki niemieckiej Dra Jahnera. Szanowny recenzent wytknął tej z pewnością najlepszej u nas gramatyce prawie wszystkie usterki; powiadam prawie, bo można do nich dodać jeszcze niejedno[1]). Nie mam zamiaru przytaczać tu wszystkich swoich spostrzeżeń — chcę tylko zwrócić uwagę na jedną nieprawidłowość i niejednolitość, jaka zachodzi między „częścią gramatyczną“ w ćwiczeniach niemieckich Germana-Petelenza dla klasy I. i II. a gramatyką Dra Jahnera.

Porównajmy naukę gramatyki łacińskiej z niemiecką: w klasie I. poznaje uczeń deklinacyę i konjugacyę, co następnie w II. klasie uzupełnia według tego samego podręcznika; później (kl. III. i IV.) poznaje naukę o przypadkach, o używaniu trybów, consecutio temporum i t. d. Inaczej rzecz się ma z nauką gramatyki języka niemieckiego: w klasie I. podane są przy niektórych grupach odpowiednie ustępy gramatyki, których uzupełnienie znajdzie uczeń w klasie II.[2]). W klasie III. opuszczają nas „części gramatyczne“, umieszczane w ćwiczeniach, a uczniowie zaznajamiają się w niektórych gimnazyach z gramatyką Dra Jahnera, w innych zaś z gramatyką Dra Petelenza. Przy tej zmianie podręcznika zdziwi każdego myślącego ucznia zmiana materyału:

---

[1]) Ograniczę się tylko do początkowych paragrafów. I tak w §. 5. nie wspomniano nic, czy są jakie Feminina ze znaczenia, czy też ich niema, a uwzględniono tylko Maskulina i Neutra; w tym samym paragrafie pod B pominięto przy wyliczaniu wyjątków rodzaj męski, choć można było przytoczyć tutaj dosyć często używany rzeczownik zakończony na „ig“ a będący rodzaju nijakiego: das Reisig; w §. 8. 2 powinno być zamiast Der Band — der Band (małe „d“) i t. d. i t. d.

[2]) Zdaniem mojem należałoby stylizacyę niektórych uwag gramatycznych zupełnie zmienić n. p.: „jak rzeczowniki odmiany słabej odmieniają się przymiotniki, jeżeli przed nimi znajduje się rodzajnik określny lub inny wyraz, który odmienia się jak rodzajnik określny“ (gr. §. 15 b. dla kl. II. (1891), powtórzony w najnowszem wydaniu dla klasy II.) a to dlatego zmienić trzeba, że nie mamy rzeczowników rodzaju nijakiego, odmieniających się słabo, więc nie wiadomo, według jakich wzorów będą się odmieniać przymiotniki rodzaju nijakiego, jeśli przed nimi stoi rodzajnik określny i t. d.

w pierwszej i drugiej bowiem klasie poznał kilka rzeczowników męskich, należących do odmiany słabej, (n. p. der Artillerist, der Elefant, der Fabrikant, der Student i t. d.) których — mimo że przytoczono w gramatyce Jahnera cały szereg nieznanych mu dotąd rzeczowników, należących do odmiany słabej — nie znajdzie w tym powiększonym wykazie; dalej: w klasie drugiej poznał rzeczowniki, które „ze znaczeniem zmieniają formę liczby mnogiej“ (§. 4) w liczbie 14; w gramatyce Jahnera podnosi się liczba tych rzeczowników (§. 8, 2) aż do 38, wśród nich jest jednak tylko 8 takich, z którymi uczeń się zaznajomił w klasie II., a brakuje 6 następujących: der Bogen, der Laden, das Land [1]) der Ort [2]), der Zins [3]), das Wasser. W części gramatycznej dla kl. II. poznał uczeń w §. 5. „rzeczowniki, używane tylko w liczbie pojedyńczej, a zapożyczające formę liczby mnogiej od innych, znaczeniem im pokrewnych“ w liczbie 12; u Jahnera jest ich 15, ale nie ma wśród nich trzech, znajdujących się u Germana Petelenza (II. kl.): der Bau [4]), der Nutzen, die Unbill. O niektórych z tych rzeczowników jest mowa w gramatyce Dra Jahnera przy zupełnie innej sposobności. Ilość przytoczonych przykładów możnaby znacznie powiększyć i to nie tylko z nauki o rzeczowniku; nie jest jednak moim zamiarem wykazywać wszystkie różnice, zachodzące między obu podręcznikami; chciałem tylko skonstatować fakt, że takie różnice istnieją i w tym celu przytoczyłem powyższe przykłady. Zarzuciłby mi może kto, że chcę uszczuplać prawa autora — bynajmniej; przykładów na każdą z przytoczonych reguł można wymienić daleko więcej i niktby tego za złe wziąć nie mógł; chodzi mi o co innego. Chcę tylko zwrócić uwagę na to, że każdy pilny uczeń zauważa tę różnicę, jaka zachodzi między obu podręcznikami. Zapyta się więc: dlaczego w tym powiększonym wykazie nie spotykam się z tymi przykładami, z którymi miałem do czynienia w latach poprzednich? Czy tam je błędnie umieszczono, a starano się to naprawić i dlatego je teraz wyrzucono? — Jest więc wadliwością obu tych podręczników ten brak jednolitości; należy to przy nowszych wydaniach stanowczo usunąć i to w ten sposób: że albo w „czę-

[1]) W gramatyce Dra Jahnera mowa o nim w §. 21, 2.
[2]) W gramatyce Dra Jahnera mowa o nim w §. 20.
[3]) W gramatyce Dra Jahnera mowa o nim w §. 28, 1 a.
[4]) W gramatyce Dra Jahnera mowa o nim w §. 16, 3.

ści gramatycznej“ Germana-Petelenza tylko te rzeczowniki, i t. p. umieszczone będą, z którymi się uczeń spotka także w powiększonym spisie w gramatyce Jahnera, albo też w gramatyce Dra Jahnera będą się znajdować i te rzeczowniki i t. p., które uczeń już zna z części gramatycznej ćwiczeń niem. dla klasy I. i II. Zdaje mi się, że tym sposobem usunie się tę wadliwość, a co za tem idzie, zapobiegnie się lekceważeniu podręczników u uczniów, (którzy, widząc te różnice, zaczną wątpić o dobroci i wartości polecanych przez Radę szkolną książek), i nie wywoła się w ich umysłach niepotrzebnego chaosu i bałamuctwa. W ogólności należałoby się zastanowić nad kwestyą uczenia u nas gramatyki niemieckiej; wszak w przeciągu lat czterech można ucznia doskonale zaznajomić ze wszystkiemi prawidłami języka niem., ale naturalnie musi się postępować według pewnego planu; jeśli zaś będzie się przez trzy lata z rzędu — jak się to teraz praktykuje — zaczynało gramatykę stale nauką o rzeczowniku słabym i to każdego roku w zmienionej formie, to rezultatem tego będzie, że na zajmowanie się innemi kwestyami gramatycznemi braknie czasu, a z poznanych prawideł zostanie w pamięci ucznia z powodu znacznych różnic w podręcznikach w najlepszym razie bardzo mało. Dajmy uczniowi w gimnazyum niższem rzetelny podkład gramatyczny, spełnimy w tym kierunku choć w przybliżeniu to, czego domagają się od nas plan nauki i instrukcye, a bezsprzecznie będzie uczeń budował pewniej na tym gruncie w gimnazyum wyższem i z pewnością większą wyniesie znajomość języka niemieckiego. *St. Leonhard.*

Prosty i tani przyrząd do okazania zasady telegrafu Marconiego.

Sposób urządzenia przyrządu, wymienionego w nagłówku, odznacza się taniością i stosuje się wybornie do warunków, na jakie liczyć można w każdym, najskromniej zaopatrzonym gabinecie fizykalnym szkoły średniej. Oprócz bowiem machiny influencyjnej,

dzwonka elektrycznego, czterech stosów Leclanche'a, wchodzi w skład tego urządzenia jeden tylko jeszcze przyrząd mniej rozpowszechniony, t. j. relais telegraficzne. Mam tu na myśli zwykłe relais (nie polaryzowane), gdyż takie, jak się przekonałem zupełnie wystarcza, a jest bez porównania tańsze.

Jako stacya wysyłająca służy tu machina influencyjna, n. p. Töplera lub Wimshursta. Jeżeli w skład machiny tej (starego typu) nie wchodzą butelki lejdejskie, potrzeba taką butelkę dodać, a mianowicie każdą z okładek połączyć z jednym konduktorem machiny za pomocą drutów sztywnych izolowanych, lub też nagich, ale przebiegających w odpowiedniem oddaleniu od siebie i od elektrycznie różnoimiennych części machiny.

W skład stacyi odbierającej wchodzi w pierwszym rzędzie koherer. Łatwy do zrobienia a czuły koherer składa się z łańcuszka glinowego, rozpiętego między dwoma metalowymi słupkami, które mogą być wykonane przez każdego zręczniejszego ślusarza. Łańcuszek zrobiłem z drutu glinowego, $^1/_2$ mm grubego, zawijając każde ogniwko potrójnie z pomocą szczypczyków. — Można też użyć drutu grubszego, raz zawijanego, a chodzi o to tylko, aby ogniwka nie rozwodziły się przy silniejszem napięciu łańcuszka. Ogniwka mają średnicy około 5 mm, a jest ich kilkanaście [1]). Słupki metalowe umocowane są pionowo na drewnianej podstawie. Każdy z nich posiada otwór i śrubę do przykręcania przewodnika galwanicznego. Z górnej części obu słupków wystają naprzeciw siebie poziomo haczyki metalowe, służące do zaczepienia łańcuszka. Niezbędnem jest przy tem urządzenie do zmiany napięcia łańcuszka; do tego celu służy prosta blaszka sprężysta, przyśrubowana w dolnej części jednego ze słupków i całą długością do niego przylegająca. Górny, wolny koniec blaszki, opatrzony wspomnianym haczykiem, oddala się lub zbliża do słupka za pomocą tkwiącej w nim śruby, której koniec naciska blaszkę.

Połączenie poszczególnych części odbieracza jest następujące:

W obwód bateryi (2 stosów) włącza się koherer i elektromagnes w relais; w obwód drugiej pary stosów włączamy kontakt relais i dzwonek, którego użyć można w zastępstwie przyrządu piszącego.

[1]) O użyciu łańcuszka glinowego dowiedziałem się od X. Żukotyńskiego, byłego profesora fizyki zakładu OO. Jezuitów w Nowym Sączu.

Obie stacye mogą być w takiej od siebie odległości, jaką w największej sali wykładowej rozporządzać można, a nawet w dwóch przyległych salach przedzielonych grubą ścianą.

Przed rozpoczęciem doświadczenia należy uregulować koherer. Słupki jego powinny być w takiem oddaleniu, aby wtedy, gdy blaszka przylega do słupka, łańcuszek był wyprężony. Ten stan objawia się ciągłem dzwonieniem dzwonka.

Następnie rozluźniamy bardzo powoli łańcuszek, kręcąc śrubą, a równocześnie wstrząsamy kohererem, stukając nieustannie palcem w podstawkę. Z chwilą, kiedy dzwonek przestaje dzwonić, przyrząd jest uregulowany i możemy telegrafować.

Kręcąc korbą machiny influencyjnej wzbudzamy iskry, które za pośrednictwem fal elektromagnetycznych, wywołują przewodnictwo łańcuszka. Przy dobrem uregulowaniu tegoż pierwsza, niezbyt wielka iskra, wywołuje natychmiastowe dzwonienie dzwonka. Dzwonienie przerywamy, wstrząsając koherer lekkiem stuknięciem w podstawkę.

Czułość koherera zwiększyć można znakomicie, dołączając do jednego ze słupków drut powietrzny, rozpięty promienisto na ramkach drewnianych; drut ten może być jednym, lub też obu końcami przyczepiony do tego samego słupka Służy on, jak wiadomo, do chwytania fal elektrycznych na większej przestrzeni niż to zdoła zrobić sam łańcuszek, przez co fala pobudzająca go, większą posiada energię.

W braku relais, można w odbieraczu umieścić zamiast tegoż galwanometr, włączając go w obwód paru stosów wraz z kohererem. Doświadczenia z galwanometrem, jakkolwiek mniej efektowne niż z dzwonkiem, wystarczają jednak zupełnie do okazania zasady telegrafu bez drutu. *Józef Miczyński.*

WRAŻENIA I WSPOMNIENIA.

(KARTKI Z PODRÓŻY).

(Ciąg dalszy).

IV. Hala (Halle) n. S.

Miasto, liczące około 160.000 mieszkańców, a zatem o zaludnieniu takiem samem, co Lwów, stare, o licznych wieżach,

rozsiadło się na prawym brzegu Sali. Niegdyś słowiańskie — było starodawną żupą solną, od której wzięło nazwę słowiańską Dobrasól, — dzisiaj niemieckie, bez wszelkich śladów swojej słowiańskiej przeszłości. Od końca 10. stulecia darowane przez Ottona I. arcybiskupstwu magdeburskiemu, jest dla tegoż źródłem bardzo znacznych dochodów. W czasie walki stronnictw u schyłku 15. wieku zdobyte przez arcybiskupa magdeburskiego Ernesta, staje się ponownie wspaniałą rezydencyą, aż walki religijne 16. wieku, a następnie wojna trzydziestoletnia pozbawia je znaczenia i dobrobytu. Z końcem 17. wieku przechodząc pod panowanie brandenburskie, nie odzyskuje wprawdzie dawniejszego znaczenia handlowego, lecz staje się natomiast przez założony w r. 1694. Uniwersytet a w rok później przez zakłady Franckego siedzibą nauk. W wojnach napoleońskich wcielono Halę do królestwa westfalskiego na czas krótki, od powrotu zaś pod berło pruskie rozwija się w niej oprócz handlu także przemysł, czerpiący swe siły żywotne w pokładach soli i węgla.

Świadkami dawnej przeszłości są liczne kościoły, niegdyś katolickie, dziś protestanckie zbory, a także budowle świeckie, zwłaszcza położone przy rynku. Widzimy tam ratusz z 13. wieku z dwiema wieżami, jedną baniastą, drugą kończastą, wieżę t. z. czerwoną wraz ze słupem Rolanda, niegdyś siedzibę sądu dla spraw gardłowych, a za nią kościół Panny Maryi w gotyckim stylu o dwóch parach wież, — dawniej katolicki, obecnie luterski. Naprzeciwko niego zasobna biblioteka Maryjska przechowuje zbiór pism ulotnych z 17. i 18. wieku a nadto maskę pośmiertną Lutra.

Wspomnieć wreszcie należy o t. z. piwnicy ratuszowej, budynku trzypiątrowym, do całości dość zręcznie dostrojonym; nazwa jego niewłaściwa, bo t. z. piwnica mieści się na drugiem i trzeciem piętrze nad poziomem. W niej to podejmowało miasto uczestników kongresu filologicznego.

Na rynku stoi skromny pomnik Händla, który się tu urodził, i nieodzowny pomnik zwycięstw nad biedną Francyą — zdobiący studnię publiczną. Wojennych pomników w ogólności tu wiele, a obok nich oprócz pomnika wspomnianego muzyka, który się sprzeniewierzył niemieckiej ojczyźnie : jest przez Anglików uważany za swego, tylko jeszcze skromny, ale to bardzo skromny pomniczek Augusta Hermana Franckego, piękne dzieło Raucha,

ale na nieszczególnym umieszczone cokóle. Zakładom Franckego poświęcę osobny rozdział, a wtedy będzie pora i o pomniku słów kilka powiedzieć.

Hala posiada także zabytki z czasów swoich duchownych panów, a mianowicie obronny zamek Maury ego (Moritzburg) z końca 15. wieku, twierdzę niegdyś bardzo silną, która w czasie wojny trzydziestoletniej spalona i zniszczona, dziś tylko ogromem i grubością kamiennych murów świadczy o dawnej potędze.

Kiedy zwaliska zamku Maurycego leżą niemal w śródmieściu, rozsiadła się ruina zamku Giebichenstein nad spławną, uroczą Salą. Potężne mury jego legły w gruzy również w wojnie trzydziestoletniej. Po drugiej stronie rzeki sterczą malowniczo skały cröllwitzkie (czy nie „królewieckie“ lub „królewskie“ dawniej?). Wiek XIX. przyczynił się najwięcej do wyposażenia miasta w piękne budowle, pomiędzy któremi odznacza się Uniwersytet, wzniesiony w r. 1832. podług planu Schinkla, tudzież późniejsze gmachy zakładów uniwersyteckich, niektóre z nich wedle pomysłu i planu nieodżałowanej pamięci Zygmunta Gorgolewskiego. Oprócz budynków uniwersyteckich i wchodzących w zakres fundacyi Franckego wspomnieć wypada także o pięknie położonym, bardzo akustycznym i niepozbawionym zalet architektonicznych teatrze miejskim, sąsiadującym niemal o miedzę z Uniwersytetem, gdyż przegrodzonym tylko promenadą. Promenady, podobne do plant krakowskich, powstały przez zniesienie wałów i wypełnienie rowów fortecznych, a okalają zewsząd t. z. stare miasto.

W Hali, odbyło się 12. walne zgromadzenie Stowarzyszenia gimnazyalnego i XLVII. Zjazd filologów, który był bezpośrednim celem mojej podróży.

A. Dwunaste walne zgromadzenie Stowarzyszenia gimnazyalnego.

Jak za każdym razem, tak i w tym roku odbyło wymienione stowarzyszenie swój walny zjazd w przeddzień kongresu filologicznego, t. j. w dzień 6. października 1903.

Na dworcu przyjmował komitet gospodarczy przyjeżdżających uczestników, rozdając im odznaki i legitymacye. Nie ominęła mnie tu przykrość, spowodowana niedbałością komitetu. Chociaż bowiem zawczasu, t. j. sześć tygodni naprzód, zamówiłem był sobie pokój w hotelu „pod tulipanem (zur Tulpe)“, umó-

wiwszy się o ten lokal z Tajnym Radcą Dworu, Drem Uhligiem, tym samym, który w kwietniu z. r. odwiedził nasze szkoły lwowskie, otrzymałem w Dreznie zawiadomienie, że gospodarz pokój, najęty przez komitet dla mnie, wynajął komu innemu, a mnie przeznaczono mieszkanie za tę samą cenę — 3 M dziennie — w „Dworcu Pruskim (Preußischer Hof)". Rzecz ta okazała się nieobojętną, bo kiedy hotel „pod tulipanem" położony w bezpośredniem sąsiedztwie Uniwersytetu, gdzie się posiedzenia odbywały, posiada pokoje piękne i wygodne, — „Dworzec Pruski" jest dość pospolitym zajazdem dla subjektów handlowych, pozbawionym wygód i komfortu... Z tego epizodu powziąłem nieszczególne wyobrażenie o słowności pruskich hotelarzy i dbałości urządzającego komitetu. Wilię zebrania spędziłem w towarzystwie dawniejszych znajomych, jak Uhlig, Loos i Oskar Jäger, tudzież nowych, do których zaliczam przedewszystkiem kolegów wiedeńskich, prof. Dra Karola Wotkego i dyr. Dra Wiktora Thumsera.

W pierwszym (Wotkem) poznałem z radością życzliwego dla nas znawcę naszego języka i literatury pedagogicznej a zarazem sprawozdawcę o naszem „Muzeum" w „Zeitschrift für die oesterreichischen Gymnasien", — dyr. Thumser zaś jest znanym z t. zw. wieczorów rodzicielskich t. j. wykładów, jakie miewa dla rodziców uczniów swoich w swoim zakładzie — gimnazyum im. Maxymiliana.

Prof. Wotke, znany badacz szkolnictwa z okresu Maryi Teresy, ujął mię swą życzliwością dla nas i poważaniem, z jakiem się wyrażał o naszych pisarzach pedagogicznych, Karbowiaku i Danyszu.

Nazajutrz po przyjeździe do Hali, 6. października, zgromadzili się uczestnicy zjazdu w IX. sali wykładowej Uniwersytetu, gdzie oczekiwał gości emerytowany kurator Uniwersytetu, sędziwy Wilhelm Schrader jako honorowy prezes towarzystwa i zawsze jowialny i dowcipny Oskar Jäger, który jako prezes urzędujący zagaił obrady.

W słowie wstępnem obok spraw administracyjnych wspomniał przewodniczący o broszurze Ludwika von Sybla p. t. „Gedanken eines Vaters zur Gymnasialsache", poświęconej walnemu zgromadzeniu stowarzyszenia i 47. kongresowi filologów, którą rozdano członkom. Nie obeszło się w przemówieniu bez polemiki z jednym z referentów niedawnego zgromadzenia przyrodników w Kassel, który hołdując pospolitemu racyonalizmowi „rationali-

smus vulgaris“ — prawił, jakoby w gimnazyum kształcono tylko filologów, zatrudnianych lekturą Iliady, „której treść ogranicza się do skreślenia bijatyki („wüste Keilerei“) i kilku wątpliwych charakterów“. Tam to — w Kassel — skarżono się na zajmowanie łaciną chłopców, którzy jeszcze ojczystego języka należycie nie znają, — nie zwrócono na to uwagi, że przez porównanie z językiem obcym dochodzi się dopiero do jaśniejszego poznania wyrazów, form i konstrukcyi mowy ojczystej.

Mowę Jägera, wygłoszoną ze znanym temperamentem, nagrodzono rzęsistymi oklaskami.

Po przemówieniu Jägera otrzymał głos Dr. Uhlig celem uzasadnienia tez „O utrzymaniu i rozwoju właściwości humanistycznego gimnazyum (Über Wahrung und Ausgestaltung der Eigenart des humanistischen Gymnasiums)“.

Referent upatrywał powód do swego wystąpienia w pruskim ordynansie gabinetowym z 26. listopada 1900, który zaznacza, że odtąd należy właściwości każdego z trzech rodzajów szkół wyższych (gimnazyum humanistyczne, gimnazyum realne, szkoła realna) silniej zaznaczać. Że przez równouprawnienie tych trzech rodzajów szkół nie osiągnięto uspokojenia umysłów, dowodem tego ataki przedstawicieli gimnazyum realnego i szkoły realnej na gimnazyum humanistyczne: już nie o prawa, lecz, że tak powiem, o dusze chodzi. Starania o utrzymanie i rozwój właściwości gimnazyum humanistycznego, czego się nie spodziewano, ułatwiło owo równouprawnienie. Konkurenci bowiem skłaniają się, jak uczy doświadczenie, raczej do asymilacyi, niż do dyssymilacyi. Widać to po usiłowaniach, zdążających do wprowadzenia łaciny do szkół realnych a nowego materyału naukowego do gimnazyum; komu więc zależy na utrzymaniu charakteru humanistycznego gimnazyum, ten dbać powinien, aby cel ten osiągnięto.

Żywsza dyskusya rozwinęła się nad 1. tezą, która opiewa:

„Gimnazyum ma, jak dawniej, tak i teraz przedewszystkiem za zadanie, uczniów swoich czynić zdolnymi do pojmowania rozmaitych nauk, wykładanych w uniwersytecie. Wzgląd na uczniów, którzy czy to z wyższej czy to średniej klasy przechodzą do zawodu, nie wymagającego studyów uniwersyteckich, nie może go odwodzić nigdy od dążenia do tego celu“.

Jedni chcieli, aby cel gimnazyum obejmował przygotowanie do wyższych studyów w ogólności, inni zacieśniali go wyłącznie

do potrzeb uniwersytetu, — przeważna większość wreszcie wraz z referentem żądała tylko podkreślenia wyrazu „przedewszystkiem“ a tem samem dopuściła przygotowanie także do innych studyów ą nie wykluczyła uczniów, którzy przechodzą do zawodów, nie wymagających studyów uniwersyteckich.

Znajduję pewną analogię stosunków także i u nas, choć Dr. Loos twierdził, jakoby austryackie gimnazyum nie tyle miało na oku przygotowanie do uniwersytetu, ile przedewszystkiem ogólne wykształcenie. Jedno drugiego bynajmniej nie wyklucza; owszem, jeżeli wykształcenie jest ogólne, to tem samem przygotowuje do „universitas literarum“. Wszak nie na tem zasadza się wykształcenie ogólne, aby abituryentów wyposażać w różnorodne wiadomości szczegółowe, lecz aby dać im wiedzę potrzebną do zrozumienia wykładów uniwersyteckich, a przedewszystkiem sprawność w myśleniu i zdolność przyswojenia sobie i takich wiadomości, których szkoła średnia nie daje. A że niejako podkładem i osią nauki gimnazyalnej są nauki humanistyczne, to nie przeszkadza rodzicom upatrywać w gimnazyum tej szkoły, która daje wykształcenie ogólne, w każdym razie wystarczające nawet na wypadek, gdyby ich synowie nie na uniwersytet lecz do innej wyższej przeszli szkoły.

A więc nie brak szkół realnych, bo tych jest w Niemczech dużo, jest powodem, że znaczny procent abituryentów gimnazyalnych poświęca się studyom technicznym; lecz — widoczna — gimnazyum ma organizacyę, uznaną za uzdolniającą także do innych, oprócz uniwersyteckich studyów. Ten sam wzgląd powoduje rodzicami i u nas; raczej przeto dbać i nam o utrzymanie charakterystycznego ustroju gimnazyum, niż podrywać go wyłącznie negatywną krytyką, która jakoś dotychczas na pozytywne wnioski nie bardzo się zdobyła.

Zdaje mi się, że stateczny a rozważny rozwój istniejącej instytucyi, której się doświadczyło w całym lat szeregu, instytucyi wypróbowanej, lepiej dogodzi potrzebie społeczeństwa, niż podsycana ustawicznie nieufność, która musi zrodzić rozstrój, jeżeli w miejsce ściganego drwinami gimnazyum nie zaproponuje się i nie postawi odpowiedniejszej organizacyi.

Tymczasem warto stwierdzić, że z 33 abituryentów wettińskiego gimnazyum w Dreznie, którzy złożyli maturę w terminie wielkanocnym 1903 nie mniej, niż siedmiu, t. j. 21% obrało

studya zawodowe techniczne (Jahresbericht des Wettiner Gymnasiums zu Dresden str. 21.), a na naszej Politechnice we Lwowie liczba abituryentów gimnazyalnych wynosi przeszło 40%; nie należą oni, jak słyszę, bynajmniej do balastu szkoły pomimo „zmarnowania“ tylu lat na nauce łaciny i znienawidzonej greki.

Łatwo byłoby wysnuć z tego wniosek, że gimnazyum powinno być tą wymarzoną szkołą jednolitą (Einheitsschule). Gimnazyum było nią przez długie czasy; — lecz tak, jak niema zuniformowanych mózgów, tak uniformistyczna szkoła średnia nie odpowiada rzeczywistemu stanowi rzeczy i istniejącej potrzebie. Chyba, że zwolennicy zuniformowania wykształcenia średniego wychodzą z założenia, że nauka wszystko może pomimo wszelkie różnice w uzdolnieniu. Przeceniają potęgę nauki, która się może przyjąć tylko na gruncie z przyrodzenia podatnym. Gdyby bowiem ich zapatrywanie było słuszne, wtedy abituryenci nie powinni się różnić pod względem wiadomości, kiedy przeciwnie doświadczenie uczy, że jedni lepiej umieją języki starożytne, inni nowożytne, inni wreszcie matematykę i przedmioty t. z. realne; przyczyną różnicy jest różnica przyrodzonego uzdolnienia i, co za tem idzie, różnica skłonności i zamiłowania.

Różnorodność szkół średnich jest przeto uzasadniona, ma prawo istnienia, — co więcej — różnicowanie to w przyszłości musi pójść jeszcze dalej, a tylko elementa, warunki dalszego kształcenia się muszą pozostać dla każdej szkoły te same, to znaczy — szkoła ludowa musi dać uczniom swoim takie wykształcenie, na którem każda szkoła średnia dalej może budować.

W tem zapatrywaniu utwierdziła mię dyskusya nad tezą 2.:

„Zadaniu, aby rozwijać zdolności potrzebne do zrozumienia nauk, służy najlepiej plan naukowy, który jedną dziedzinę wiedzy od dołu do góry bierze za podstawę i to taką dziedzinę, której opanowanie wymaga energicznego natężenia sił młodocianych. Żadne chociażby najsztuczniejsze połączenia różnorodnych przedmiotów naukowych ze sobą nie może zastąpić skuteczności takiej organizacyi naukowego planu“.

Zgromadzenie zgodziło się na podkreślenie słów „od dołu do góry“, chcąc tem zaznaczyć, że różnica w organizacyi szkół średnich powinna się odrazu uwydatnić a nie dopiero po kilku klasach wspólnych.

I ja się na takie pojmowanie rzeczy najzupełniej godzę. Powiadają, że trudno decydować tak wcześnie o szczególniejszem uzdolnieniu dziecka, — sądzę, że trudno dla tych, którzy się nad dzieckiem własnem przed oddaniem go do szkoły średniej zastanawiają mało i skłonności jego wcale nie obserwują. Ci bowiem, którzy to czynią, nie będą bezradni wobec wyboru szkoły średniej i będą wiedzieli, do której oddać syna, jeżeli tylko nie upatrzyli z góry dla niego zawodu, nie przeznaczyli go do ołtarza, wojska, sądu i t. p. Przypuszczam, że i w tym razie są możliwe omyłki; komu jednak na dziecku zależy, ten zoryentuje się łatwo i zawróci zawczasu, zwłaszcza, że w klasach najniższych przejście z jednej szkoły średniej do drugiej ułatwia się ile możności. Że zaś tak jest, tego dowodem liczni gimnazyaści w szkołach realnych, może trochę mniej liczni realiści w gimnazyach.

Teza 3. opiewa:

„Jeżeli gimnazyum uważa dziedzinę języków klasycznych za pole właściwe, na którem jego wychowankowie mają głównie pracować, to ma to swoje uzasadnienie nietylko w tej właściwości przedmiotu, iż natęża i kształci siły umysłowe, lecz także w ścisłym związku, w jakim nowożytne nauki i cała nasza kultura pozostaje z grecką i rzymską starożytnością, a także i w tem, że najważniejszym kluczem do poznania umysłowego życia jakiegoś narodu jest jego język. Otóż uczeń zdobywając sobie znajomość klasycznej starożytności z oryginalnych źródeł piśmienniczych, wstępuje zarazem na drogę źródłowego poznania i naukowej pracy“.

W dyskusyi zabrał głos sędziwy Schrader, aby stanąć w obronie dokładniejszego i staranniejszego zastanawiania się przy lekturze nad budową języka, jako najbardziej bezpośrednim i najbogatszym tworem ludzkiego ducha. Za nadto skwapliwym był wyrok, wydany na gramatyczne uprawianie nauki języków starożytnych, jak gdyby można się ich nauczyć, nie poznawszy ich budowy. Nie przeczy, że uprawiano poprzednio gramatykę zanadto abstrakcyjnie, zaznacza jednak, że obydwa stanowiska skrajne są błędne i jednostronne. W końcu przytoczył niektóre wzory, nadające się do wyjaśnienia właściwości łacińskiej i greckiej dykcyi.

Przebyliśmy i my okres skrajnego lekceważenia strony gramatycznej nauki języków klasycznych. Wszak do dzisiejszego dnia nikt się nie odważa na ułożenie i wydanie gramatyczno-stylistycznych Ćwiczeń polsko-łacińskich. Poszliśmy w tym radykalizmie dalej od Niemców. Bo gdy oni poświęcają bez wyjątku wszędzie godzinę tygodniowo w klasach wyższych na naukę gramatyki i przekładanie z języka wykładowego na łaciński, myśmy wobec braku odpowiedniego podręcznika zarzucili po części te ćwiczenia albo zredukowali do często niezbyt zręcznej parafrazy lektury łacińskiej bez wytkniętego gramatycznego celu. Skutek nie chybił, a kto ciekaw, niech sobie przeglądnie maturzyckie wypracowania polsko-łacińskie i zapyta dyrektorów seminaryów filologicznych, jak ta łacina w pracach zwłaszcza młodszych słuchaczy filologii klasycznej od lat mniej więcej piętnastu wygląda....

Teza 4. opiewa:

„Oznaczając naukę języków klasycznych jako główne pole pracy dla gimnazyastów, nie zaprzecza się bynajmniej wielkiej wartości, jaką dla celów gimnazyum inne posiadają przedmioty: w szczególności matematyka i przedmioty, które kształcą obserwacyę przez zmysły, są ważnem uzupełnieniem tego, czem łacina i greka przyczynia się do rozwoju władz umysłowych odpowiednio do celów nauki gimnazyalnej".

Sprawozdawca wyjaśnia, że w tezie pominięto t. z. przedmioty etyczne, jak religię, język niemiecki, historyę, ponieważ chodziło o specyalne zadanie przygotowywania do studyów uniwersyteckich, — przewodniczący zaś odparł wśród ogólnych oklasków zarzut, jakoby gimnazyum hodowało tylko filologów, piętnując go jako głupią gadaninę... Niemieccy pedagogowie nie szczędzą słów dosadnich.

Teza 5.:

„Poprzestawanie na zajęciu i wiedzy amatorskiej uczniów zgoła się z zadaniem gimnazyum nie zgadza. Cel nauki klasycznej można tylko wtedy osięgnąć, jeżeli uczniowie w znajomości językowej takie uczynią postępy, iż posiędą pewną samodzielność i łatwość zrozumienia autorów szkolnych".

Teza 6.:

„Aby, jak tego potrzeba, wżyć się w języki starożytne, które się od żyjących różnią tak znacznie — co posiada wielkie

znaczenie dla rozwoju rozumu a przedewszystkiem dla wyjaśnienia pojęć — należy uprawiać na wszystkich stopniach nauki ćwiczenia w używaniu języka łacińskiego i greckiego".

Obie tezy tyczyły się środków pomocniczych przy nauce języków klasycznych czyli t. z. preparacyi, które wielu filologów uważa za szkodliwe pod względem dydaktycznym i wychowawczym. Pod względem dydaktycznym, gdyż nie połączone z trudem szukania słówek w słowniku i tworzenia przekładu, nie przyswajają znaczeń w pożądanym stopniu, pod wychowawczym, ponieważ ułatwiają zanadto pracę, której wykonanie — pokonanie trudności — ma pedagogiczną doniosłość.

Nadto objęła dyskusya także piśmienne ćwiczenia i wypracowania od początków aż do matury. Uprawianie ich w obydwu językach klasycznych uznano za potrzebne; oświadczył się za tem także dyrektor gimnazyum im. Maxymilana, Dr. Thumser, uważając te ćwiczenia za wielką pomoc w lekturze. W tym samym duchu przemawiał poseł na Sejm Rzeszy niemieckiej i na Sejm pruski, prof. Kropatschek z Berlina, który żądał dla języka greckiego takich samych gramatycznych podwalin, jak dla łacińskiego, gdyż nauka greczyzny nie może nigdy zejść na poziom utylitarny, po którym kroczyć wolno nauce języków żyjących. Sprawa ćwiczeń piśmiennych była niejako powtórzeniem wywodów, jakie wygłosił dyrektor gimnazyum w Blankenburgu, Müller, w październiku 1899 na walnem zgromadzeniu Towarzystwa gimnazyalnego w Bremie na obronę swego referatu („Muzeum" 1900).

Teza 7.:

„Zacieśnianie nauki języka greckiego sprawia, że uczniowie z niej nie mogą odnieść trwałej korzyści i podcina żywotność humanistycznego gimnazyum; ten sam ma skutek zniesienie ogólnego dla uczniów obowiązku uczestniczenia w nauce języka greckiego. Nauka ta jest niezbędną częścią składową planu gimnazyalnego, jaki się wytworzył w ciągu ubiegłego stulecia i uzyskał stwierdzenie swojej trafności przez obfite doświadczenie. Język grecki nadaje szkole gimnazyalnej właściwą cechę, jemu też należy się nietylko bezpieczne, lecz uprzywilejowane stanowisko".

Referent Uhlig uważa mojem zdaniem słusznie przeciwników nauki języka greckiego a zwolenników łaciny za wstecznikow; bez obowiązkowej greki a tylko z łaciną były gimnazya dawniejsze, ci więc, którzy grekę chcą wyrzucić a zatrzymać łacinę,

pragną powrócić do dawniejszego stanu rzeczy, są więc reakcyonistami.

Z równą słusznością jednak skierowała się dyskusya przeciw uprzywilejowaniu greki, które można tylko zrozumieć w zestawieniu z łaciną, a więc kosztem jej; w szczególności znany w piśmiennictwie filologicznem dyrektor gimnazyum w Marburgu, Dr. Aly, zaznaczył zasadę: „Quieta non movere".

Z tą zasadą zgodzili się niemal wszyscy uczestnicy dyskusyi, a w szczególności wspomniany powyżej prof. Dr. Kropatschek, który oświadczył się stanowczo przeciw eksperymentowaniu, proponowanemu swojego czasu przez prof. Dra Hornemanna na XLVI. zjeździe filologów w Strassburgu (aby lekturę grecką rozpoczynano Homerem), tudzież przeciw zamianie stanowisk pomiędzy językiem łacińskim a greckim, jakiej się domaga Sybel we wspomnianej powyżej broszurze, a zakończył wywody swoje po grecku: *ἀκίνητον γὰρ ἄμεινον*. — Referent zgodził się w końcu aby stanowisko greki określić jako „nietylko tolerowane, lecz także zupełnie zabezpieczone".

(C. d. n.). *Emanuel Dworski.*

OCENY I SPRAWOZDANIA.

JÓZEF NUSBAUM, PROF. UNIW. WE LWOWIE. PODRĘCZNIK ZOOLOGII DLA MŁODZIEŻY OD LAT 10 DO 14. Napisał... Z 283 rysunkami w tekście. Wydanie II, poprawione i uzupełnione. Kraków. Nakł. G. Gebethnera i Sp. Warszawa — Gebethner i Wolf. 1904. Str. 356.

Jeden z najznakomitszych naszych lekarzy i obywateli, Tytus Chałubiński, wielki miłośnik przyrody, który umiał patrzeć i daleko i szeroko, tak pisze przed laty 25 w artykule „O pedagogicznem znaczeniu nauk przyrodniczych w humanitarnem wychowaniu“ (Pamiętnik Tow. lek. warsz. 1877). „Z pedagogicznego stanowiska, nauki przyrodnicze dotychczasową metodą wykładane, służą co najwięcej do ćwiczenia pamięci, co w obec wszystkich innych nauk elementarnych jest już zupełnie zbyteczne. Niech każdy z nas sięgnie we własną przeszłość, a przekona się, na co mu się przydały początkowe szkolne wykłady nauk przyrodniczych; zaprawdę chyba do zniechęcenia się do nich, a to właśnie z powodu niewłaściwej metody“. Uzasadnia przytem Chałubiński twierdzenie, o którego słuszności dzisiaj z pewnością nikt nie wątpi, że jednym z najwyższych celów każdego pedagogicznego systemu winno być rozwijanie zdolności myśli ludzkiej. A właśnie nauki przyrodnicze są — zdaniem jego — jedną z najlepszych dróg prowadzących do tego; należy tylko koniecznie zmienić co rychlej metodę nauczania, tak, aby przestała być wyłącznie albo prawie wyłącznie pamięciową.

Chałubiński przedstawił nawet w tej materyi ówczesnej Komisyi Oświecenia memoryał, który ogłoszono w urzędowym Dzienniku Warszawskim 1861 r. a potem dopiero poruszył całą sprawę na V. zjeździe przyrodników i lekarzy w Warszawie, ale był to na razie głos wołającego na puszczy. A jednak w wywodach Chałubińskiego trzeba się dopatrzyć jednego z wyrazów reakcyi powszechnej przeciw przestarzałej metodzie dydaktycznej w naukach przyrodniczych, metodzie, która musiała się zmienić, w obec chociażby tylko kierunków rozwoju nauki samej. Dzisiaj widzimy własnemi oczami tę przemianę, jak odbywa się na całej linii wiedzy przyrodniczej.

Jeżeli zwrócimy uwagę na dzieje ewolucyi nauk biologicznych i ich metodyki w czasach poklasycznych, łatwo dostrzeżemy trzy wybitne okresy: Pierwszy, kiedy mniej więcej poprzestawano na bezkrytycznem powtarzaniu tego, co się znalazło w literaturze dawniejszej, przedewszystkiem u Arystotelesa i Pliniusza, — późniejszy, pozostający pod wpływem wielkiego Szweda, Linnego, jednego z twórców nowożytnej systematyki, i wreszcie ten, do którego my należymy, a na którym wycisnął swoje piętno geniusz Darwina. Szkoła należy nie-

*

wątpliwie do instytucyi społecznych najbardziej konserwatywnych i poniekąd musi być taką, stąd nic dziwnego, że w podręcznikowej literaturze szkolnej panował do niedawna wyłącznie, a i dzisiaj przeważa, kierunek opisowo-systematyczny, możnaby powiedzieć linneuszowski. Ale ponieważ i do niej z czasem dostają się świeże prądy i wyciskają swoje piętno na metodzie dydaktycznej i na samej treści nauki szkolnej, więc widzimy, jak obecnie w nauczaniu zoologii i botaniki zdobywa sobie coraz więcej zwolenników nowy kierunek — biologiczny. Otwiera on niedostrzegane przedtem horyzonty i przynosi z sobą nowe wartości pedagogiczne. To też, jeżeli Chałubiński wyznaczał naukom przyrodniczym rolę pierwszorzędną, jako czynnikowi wychowawczemu, wspomniana właśnie metoda dydaktyczna w naukach biologicznych z pewnością nie zawiedzie jego nadziei.

Piszę o tem, bo książka prof. Nusbauma w tym nowym duchu napisana, a korzystam ze sposobności, aby poruszyć owe kwestye nieco bliżej. Wszak gimnazya nasze znajdują się pod znakiem filologii klasycznej i o niej dyskutuje się wiele, ale nauki przyrodnicze zawsze są jeszcze kopciuszkiem na szarym końcu, puszczonym trochę na wolę losów.

Dowodem tego ci, którzy nawet dzisiaj mniemają, że do biologicznego traktowania zoologii wystarcza, jeżeli się okrasi n. p. suchy opis bobra wiadomością o jego sposobie życia, mieszkania i t. p., lub schematyczny opis bielinka informacyą o tem, jakim jest szkodnikiem jego gąsienica. A tymczasem to jeszcze nie jest biologiczny kierunek w nauczaniu zoologii, to tylko „metoda“ anekdotyczna.

Tym, który pierwszy pokazał w praktyce, jak można uczyć biologicznie zoologii i botaniki, jest skromny nauczyciel w Kiel, Fr. Junge; dopiero jego książka „Der Dorfteich“ otworzyła wielu oczy. Opiera się on w przedstawieniu przedmiotu na pojęciu, które wprowadził do nauki Möbius pod mianem „biocenozy“. Co Möbius przez tę nazwę rozumie, określą najlepiej jego własne słowa. (Sprengels Zool. Jahrb. I. Bd.): „Mit Biocönose, von *βίος*, das Leben, und *κοινοεῖν*, etwas gemeinschaftlich haben, also Lebensgemeinschaft, bezeichne ich die Gesammtheit aller Einwirkungen des Wohngebietes, von denen die Eigenschaften und die daselbst zur Ausbildung gelangende Anzahl der Individuen einer Species mit bedingt werden. Diese Einwirkungen gehen aus von den chemischen und physikalischen Eigenschaften des Mediums, sowie auch von anderen Tieren und Pflanzen, welche dasselbe Gebiet bewohnen“. Nowy kierunek biologiczny znalazł znakomitego pioniera w osobie Dr. Ottona Schmeila.

Jak należy pojmować biologiczną metodę nauczania w zoologii i botanice i jak Schmeil ocenia ten nowy kierunek, to znajdujemy wyłożone w jego broszurze: Ueber die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichtes. IV. verbesserte und vermehrte Auflage. Stuttgart. Verl. v. Erwin Nägele. 1900. Broszura ta miała w krótkim przeciągu czasu cztery wydania, tak samo, jak podręczniki Schmeila dla zoologii i botaniki (1. Lehrbuch der Zoologie.

Von biologischen Gesichtspunkten aus bearbeitet. Stuttgart. Nägele. 2. Leitfaden der Zoologie. Ein Hülfsbuch für den Unterricht in der Tier — und Menschenkunde von biologischen Gesichtspunkten aus bearbeitet. Stuttgart. Nägele. 3. Der Mensch. Ein Leitfaden für den Unterricht in den Grundzügen der Menschenkunde und Gesundheitslehre. Von biologischen Gesichtspunkten aus bearbeitet. Stuttgart. Nägele. 4. Lehrbuch der Botanik für böhere Lehranstalten und die Hand des Lehrers. Von biologischen Gesichtspunkten aus bearbeitet. Stuttgart. Nägele. 5. Leitfaden der Botanik. Ein Hilfsbuch fur den Unterricht in der Pflanzenkunde an höheren Lehranstalten. Unter besonderer Berücksichtigung biologischer Verhältnisse bearbeitet. Stuttgart. Nägele.) doczekały się w krótkim przeciągu czasu licznych wydań i bardzo powszechnego a gorącego uznania dla nowego kierunku, który przedstawiają.

Różnicę między dawną tradycyą a nowemi dążeniami określa Schmeil (Ueber d. Reformbestrebungen etc. Str. 34) w następujący sposób: „Dort wird entweder nur die äussere Form betrachtet, oder noch ein wenig von dem Leben anhangsweise gegeben — man bezeichnet auch diesen Anhang als „Zugabe"; besonders war diese Bezeichnung früher im sog. Anschauungsunterrichte gebräuchlich, in welchem man einem jener üblichen, trockenen Stoffe ein Liedchen oder dgl. anfügte, um die Speise wenigstens etwas schmackhaft zu machen: als ob im Unterrichte überhaupt etwas „zuzugeben" wäre! — hier werden Bau und Lebensweise in ursächlichen Zusammenhang mit einander gebracht; dort ein Aufzählen der charakteristischen Eigenschaften, hier eine Einführung in das Verständnis derselben; dort der Balg und die tote Pflanze, hier lebende Organismen. Dort — um die überaus treffenden Worte Conrads zu gebrauchen (Conrad-Chur: Naturwissenschaft und Schulnaturgeschichte; Bündner Semin.-Blätt. Jahrg. 1896) — nichts als ein Aneinanderreihen von Beobachtungsthatsachen, die sich auf äussere Eigenschaften und einige in die Augen springende Thätigkeiten beziehen, hier aufmerksame Betrachtung des Lebens und dabei Zurückführen körperlicher Eigenschaften auf ihre Bedeutung für das Lebewesen und umgekehrt der Funktionen auf die Bildung der Organe; dort — im Bilde gesprochen — vergilbte Herbarien und modrige Leichen, hier Pflanzen im frölichen Wachsen und Gedeihen und Tiere im vollem Leben und munterem Bewegen; dort Verbinden der einzelnen Thatsachen vorzugsweise nach der Gleichzeitigkeit und der Gleichartigkeit, hier nach dem ursächlichen Zusammenhang, nach den Gesetzen von Ursache und Wirkung, Grund und Folge, entsprechend dem Humboldtschen Worte, dass der Reichtum der Naturwissenschaften nicht mehr in der Fülle, sondern in der Verkettung der Thatsachen besteht; dort Naturbeschreibung, hier Naturerklärung; dort Bethätigung des empirischen, hier vorwiegend des spekulativen Interesses; dort als Resultat Naturkenntnis, hier Naturerkenntnis". A na Str. 21. l. c. czytamy jeszcze: „Dass mir mit dieser Forderung eine einseitige Betonung der

Biologie durchaus fern liegt, brauche ich einem aufmerksamen Lehrer gegenüber wohl kaum zu erwähnen. Auch aus meinen praktichen Ausführungen dürfte deutlich hervorgehen, dass ich Morphologie, Physiologie, Biologie i. e. S. und Systematik im Unterrichte gleichmässig beachtet wissen möchte.

Wspomniałem już, że kierunek biologiczny zjednał sobie odrazu wielu zwolenników i stworzył już nawet własną literaturę [1]). Nie tu miejsce zajmować się całym szeregiem artykułów, broszur i podręczników szkolnych, nie mogę jednak pominąć milczeniem książki ułożonej w tym duchu, a bardzo godnej polecenia przy nauce zoologii: Hilfs und Uebungsbuch für den botanischen und zoologischen Unterricht an Höheren Schulen und Seminarien. II. Teil. Zoologie von Dr. Walther B. Schmidt und Bernhard Landsberg. Teubner. 1901.

Dziełko p. Nusbauma wyróżnia się od innych naszych podręczników elementarnych zoologii tem, że także trzeba je zaliczyć do tej nowej literatury podręcznikowej. Nie jest bowiem tylko mniej lub więcej suchym opisem całego szeregu zwierząt systematycznie wyliczonych i rozdzielonych, co najwięcej z dodatkiem sosu biologicznie anekdotycznego — owszem, wykład postępuje w niem inną drogą, a stara się doprowadzić dalej, bo nie tylko do poznania, ale i do zrozumienia rozlicznych zjawisk w świecie zwierzęcym. Wprawdzie omówienie oddzielnych zwierząt nie jest często tak biologiczne, jak to znajdujemy u Schmeila (u którego biologizowanie niekiedy jest wprost przesadne), to jednak ogólny charakter wykładu i układu książki, sporo stosunkowo wiadomości z anatomii i fizyologii, bardzo popularnie wyłożonych, a wplecionych w tok opisu zwierząt, opisy w każdym razie nie schematyczne, a w wielu wypadkach podnoszące z naciskiem stosunek budowy ciała do warunków i sposobu życia, wreszcie wiadomości takie, jak o mimikryi, dalej wstęp „Rośliny i zwierzęta“, to wszystko daje książce piętno zdrowego modernizmu, a autorowi tytuł do zasługi zerwania z szablonem i rutyną. Autor podnosi przytem konieczność pokazywania podczas nauki o ile możności żywych okazów i w ogóle nie poprzestawania na słowie, a w uwagach daje wiele wskazówek, jak przygotować odpowiedni materyał i użyć go następnie. W doborze zatem treści książki, w ogólnym kierunku i w sposobie wykładu prof. Nusbaum realizuje zasady, z któremi miał sposobność zapoznać czytelników Muzeum, mniej więcej współcześnie z pierwszem wydaniem swego podręcznika, w artykule: Nauka biologii w szkole niższej, średniej i wyższej (Muzeum. Rocz. IX. 1893).

Od wspomnianego pierwszego wydania książka, o której mowa, nie różni się zasadniczo. Prócz drobnych poprawek lub uzupełnień zasługuje na uwagę przedewszystkiem jedna zmiana, niewątpliwie korzystna, mianowicie rozmieszczenie w toku całego wykładu treści niektórych oddzielnych ustępów, które w pierwszem wydaniu znajdo-

[1]) Trzeba przyznać z uznaniem, że nasze nowe „Istrukcye“ ministeryalne dla nauki zoologii są już także napisane w tym duchu.

wały się osobno, na samym końcu książki, n. p. rozdział o mimikryi i t. p.

Układ dziełka w ogóle jest taki, że autor rozpoczyna określeniem różnic między istotami żyjącemi i ciałami mineralnemi (§ 1.), tudzież roślinami i zwierzętami (§ 2.), poczem przechodzi do pierwotniaków i, postępując drogą wstępującą, kończy na małpach i na człowieku, a zamyka całą książkę ogólnem omówieniem podziału zwierząt i charakterystyką typów, tudzież rozdziałem „O komórce, tkankach, istotach jednokomórkowych i wielokomórkowych".

Porządek to treści, który z pewnością w nauce szkolnej nie byłby odpowiedni i ze względów praktycznych i pod względem metodyczno-pedagogicznym. Książka jest jednak przeznaczona przedewszystkiem do nauki prywatnej, w której ma się do czynienia z innym materyałem uczniów, a i sama technika uczenia jest pod pewnymi względami znacznie ułatwiona. To też z tem zastrzeżeniem nie można robić omawianemu podręcznikowi żadnego zarzutu i co do układu treści, chociaż — co prawda — wolałbym widzieć § 2. w każdym razie dopiero na końcu książki.

I jeszcze parę słów co do strony ilustracyjnej dziełka. Rycin jest sporo, stało się zaś dobrze, że autor w nowem wydaniu sięgnął także do nowych źródeł dla rycin w tekście; wybrał przytem szczęśliwie, bo fotografie z natury w świeżo wychodzącem dziele Marshalla: Die Tiere der Erde (Stuttgart. Deutsche Verlags-Anstalt.) są często bardzo pouczające, odznaczając się bezpośrednością, jaką może dać tylko klisza fotograficzna. Niestety w książce wyszły one czasem nieszczególnie, wina to jednak prawdopodobnie księgarza wydawcy.

Dr. Tadeusz Wiśniowski.

„PRZYRODA, PISMO TYGODNIOWE, ILUSTROWANE, POŚWIĘCONE UPRZYSTĘPNIANIU WIEDZY PRZYRODNICZEJ Z SZEROKIM UWZGLĘDNIENIEM GIEOGRAFII".

Pod tym tytułem okazało się z początkiem obecnego roku nowe czasopismo przyrodnicze, wydawane w Warszawie, którego pierwszy, okazowy numer mamy właśnie przed sobą. Na zasadnicze pytanie, czy istnieje u nas potrzeba nowego popularnego przyrodniczego czasopisma, należy odpowiedzieć twierdząco z tem zastrzeżeniem, że „Przyroda" powinna być czasopismem przeznaczonem dla wykształconego ogółu, a nie dla przyrodników, a więc jako takie, powinnaby przedstawiać w sposób bardzo popularny szerêg zajmujących kwestyi z dziedziny tych nauk.

Cel ten założyli sobie wydawcy, o ile to wynika z przedmowy; z okazowego numeru nie można jednakowoż nabrać przekonania, aby rozpoczęli wydawnictwo z należycie ułożonym planem. Sądziłbym, że z każdej gałęzi nauk przyrodniczych należałoby zrazu przysposobić szereg artykułów, któreby rekapitulowały i zbierały w jedną całość przyrodnicze wiadomości dla przeciętnie wykształconej jednostki, a potem dopiero w należycie obmyślanych artykułach poruszać kwestye nowe,

ważniejsze, bądźto ze stanowiska ogólno przyrodniczego, bądźto dla polskiego przyrodoznawstwa, któreby swą treścią i formą zajęły czytelników. Kronika przyrodnicza, praktyczne wskazówki dla amatorów zbierających okazy przyrodnicze, popularna literatura przyrodnicza etc. mogłaby kończyć treść każdego zeszytu.

Tego wszystkiego nie znajdujemy wcale, natomiast kilka opowiadań, przeważnie słabych ze względu na treść swą, a skreślonych pobieżnie. Zaczyna numer okazowy (nie licząc przedmowy) rozprawka W. Nałkowskiego p. t. „Do około Alp“ (początek), o treści w niektórych miejscach więcej fantastycznej niż naukowo prawdziwej, do której dodano mapkę geologiczną Alp. Dalszymi artykułami są „Mangrowe“ (W. Jezierskiego) i „Drogi podwodne na Żmudzi I. Situwa“ (L. Krzywickiego), z których ostatni, o treści raczej historycznej, niż geograficzno-przyrodniczej, ma objaśniać rycina, na której prócz niewyraźnego bagna, czy stawu niczego nie widać. Następnie dwa artykuły „Śpiączka chorobowa“ i „Straszliwe pięćdziesiąt minut“ są tłumaczeniami. Treść zeszytu kończy kronika i notatka o wyprawie norwegskiej do bieguna magnetycznego.

W ten sposób przedstawia się treść pierwszego, okazowego numeru „Przyrody“. Pierwszy numer każdego pisma jest z reguły najstaranniej wydanym, ten jednakowoż jest bardzo słabym i źle zapowiada nowe czasopismo. Dodajmy do poprzednich spostrzeżeń nader niestaranną korektę, a otrzymamy całość, która pod każdym względem sprawia ujemne wrażenie.

Ponieważ, jak zaznaczyłem, popularne przyrodnicze czasopismo, byłoby bardzo pożądanem, przeto powinniby wydawcy starać się i pod względem dydaktycznym i rzeczowym podnieść treść „Przyrody“, a tylko wtedy możnaby jej wróżyć dłuższe istnienie.

Dr. Wilhelm Friedberg.

PROGRAMY SZKOLNE.

DR. ANTONI DANYSZ. MATERYAŁY DO TŁÓMACZENIA Z JĘZYKA POLSKIEGO NA ŁACIŃSKI. (Odbitka ze sprowozdania gimnazyum VI. z r. 1902/3). We Lwowie 1903. Str. 53. 8-vo.

Odkąd instrukcye ministeryalne postawiły zasadę, że tekst do ćwiczeń w przekładzie z języka ojczystego na łaciński w gimnazyach naszych powinien opierać się na tekście równocześnie czytanego w szkole autora, z niego więc czerpać zasób wyrazów i zwrotów: wyszły z używania w gimnazyach naszych dawniejsze podręczniki, nie odpowiadające tym warunkom. Na próżno jednak, pomimo zachęty władz i towarzystw zawodowych czekano przez 20 prawie lat na pojawienie się nowych, odpowiednich. Zadanie było trudnem nie tylko pod względem metodycznym, ale i ze względu na zakres

przedmiotu, który miał być opracowany, bo przedmiot lektury zmienia się zwykle z roku na rok. Nadto jeszcze podręcznik, któryby uwzględniał całą lekturę gimnazyalną, musiałby być bardzo obszerny, przeto za drogi, chyba gdyby był podzielony na cały szereg podręczników, zastosowanych z kolei do wszystkich czytanych dzieł autorów. Nie było zatem odpowiedniego podręcznika, a cały ciężar układania tekstów polskich do ćwiczeń szkolnych i zadań spadał na nauczycieli. Kto zna trudności takiego układania tekstów, trudności, które w naszych gimnazyach spadały często na młodych i niedoświadczonych nauczycieli, czasem nawet na niezawodowych, ten przyzna, że zmiana, w zasadzie ponętna i w znacznej części usprawiedliwiona, wyszła, zwłaszcza wśród naszych stosunków szkolnych, raczej na szkodę niż na podniesienie nauki języka łacińskiego. Z tem większą więc wdzięcznością należy powitać pierwszą w tym zakresie próbę w podręczniku opracowanym przez Dra Danysza. Ale nie tylko z tego tytułu zasługuje nowa ta książeczka na uznanie, że jest pierwszą, ale przedewszystkiem dlatego, że jest w swym zakresie wzorową. Wzorowość jej widzę głównie w tem, że autor z rzadkim taktem i zrozumieniem potrzeb szkoły umiał utrzymać środek między tem, co jest za trudne a za łatwe, między ścisłą, wyczerpującą systematycznością a praktyczną potrzebą, między wymogami dobrej polszczyzny a poprawnej łaciny. Krótko mówiąc, podręcznik ten odpowiada wymaganiom naukowym i pedagogicznym, bo podaje to, co jest najpotrzebniejszem i istotnem, w takiej formie, która umysł ucznia, co się rzadko zdarza, odrazu zająć i pozyskać potrafi.

Podręcznik składa się z dwóch części *a)* teoretycznej, zawierającej w szeregu zwięzłych a jasnych reguł zasady najważniejsze stylistyki łacińskiej, a to tej części, którą Naegelsbach nazwał topiką str. (3—16); *b)* zastosowanej, obejmującej 42 ustępów tekstu polskiego, z których każdy bez trudności w przeciągu godziny szkolnej z uczniami można przerobić. Tekst polski zaopatrzony jest stale cytatami, odsyłającymi ucznia do zasad stylistycznych części pierwszej, a nadto frazesami łacińskimi, których w tłómaczeniu należy użyć. Cytaty te i frazesy, umieszczone wśród tekstu, ułatwiają uczniowi bardzo szybkie zoryentowanie się w zasadach przekładu.

Ustępy polskie do tłómaczenia podają w pierwszej części streszczenia lektury szkolnej 33 rozdziałów mowy Cycerona pro Milone (I—XII.) i 24 rozdziałów mowy de imperio C. Pompei (XIII—XXII.), w drugiej zaś części oryginalne teksty polskie z życia Jana Zamojskiego, Bohomolca (XXIII—XXX.) i z życia Katona Utyceńskiego, Krasickiego (XXI—XLII.). Materyał ten odpowiada lekturze klasy VII., nie wyczerpuje jej jednak, bo nie obejmuje ustępów do innych mów Cycerona, które mogą być czytane w tej klasie (uwzględnione są np. w znanej mi ze sprawozdań książce: „Führer, Übungsstoff zum Übersetzen ins Lateinische Paderborn 1903"), ani też do przepisanych pism filozoficznych Cycerona, ani wreszcie z Eneidy Wergilego. Lecz tym warunkom mogłaby odpowiedziec tylko książka znacznej objętości, a z powodu tego

stosunkowo za droga. Książka Dra Danysza nie odpowiada nadto i dlatego wszelkim wymaganiom klasy VII., że pomieszczone w niej reguły stylistyczne nie odnoszą się do budowy i połączenia zdań, tudzież do krasomówczych figur łacińskich, które według instrukcyi mają być głównym przedmiotem nauki począwszy od klasy VI. Co prawda, jeżeli chodzi o prawidła główne i charakteryzujące język łaciński w tym względzie, to takich nie jest tak wiele, tak, że je łatwo bez znacznego rozszerzenia przedłożonej w książce Dra D. części wstępnej, możnaby uzupełnić. Co się tyczy wreszcie końcowych ustępów, nie opartych na lekturze szkolnej, to i te mogą być w szkole z wielkim pożytkiem tłómaczone, zwłaszcza, że i instrukcye nie wykluczają ich w zupełności.

Co się tyczy części wstępnej o stylistycznych zasadach; to oprócz uzupełnienia w tym kierunku, o którym wyżej wspomniałem, należałoby niektóre z nich zmodyfikować choćby słowami „zwykle, często, nieraz, przeważnie“, bo w wielu wypadkach nawet dosłowne tłómaczenie, nie odpowiadające podanemu prawidłu, nie jest stylistycznie błędnem. Autor uwydatniał często takie ograniczenia; wypadałoby jednak wprowadzić je jeszcze np. do §§. 4, 6, 12. W §. 49 *a)* powinno obok „coepisse“ stać także „desinere“. Do uzupełnienia i w ogóle praktycznego zestawienia takich reguł stylistycznych do użytku gimnazyów posłużyć może książeczka Dr. Maxa Heynachera, Lehrplan der latein. Stilistik, Paderborn i Münster 1885. W tekstach opartych na lekturze wypadałoby mojem zdaniem miejscami poprawić polszczyznę zbyt dosłownie z języka łacińskiego przetłómaczoną. Tak np. w ustępie I. pisałbym raczej: „Mówił, że gdyby sądził, iż“ a niżej: „Wyznał, że nie chce itd.“ i podobnie na innych miejscach tem bardziej, że zacytowany tam §. 53 *b)* za tem przemawia W ustępie II. do słów „nawet konieczne“ dodałbym dla jasności „wtedy“. W ust. III. przed „zamiarów“ dodałbym „jego“, zamiast: „co zyska za życia Milona“ pisałbym „co spodziewa się osiągnąć swem gwałtownem postępowaniem wobec tego, że Milon żyje“, zamiast „doniósł je Katonowi“ „doniósł o tem Katonowi“. Takie drobiazgi, zasługujące na sprostowanie, znajdą się i w dalszym ciągu, a autor bez wątpienia poprawi je, jeżeli, czego sobie życzyć wypada, zdecyduje się na powtórne wydanie podręcznika. Przedewszystkiem zaś pożądanem jest, aby szanowny autor zechciał w dalszym ciągu podobnymi podręcznikami dla innych klas gimnazyalnych wzbogacić naszą literaturę szkolną. *Kruczkiewicz.*

PRZEGLĄD LITERATURY PEDAGOGICZNEJ.

WERTENSTEINOWA S. Poważna sprawa. („Ogniwo“. 1903. nr. 45. str. 1075—1077; nr. 46. str. 1099—1100).

LILIENTALOWA R. Istotnie poważna sprawa. („Ogniwo". 1903. nr. 50. str. 1199—1200).

W dzisiejszych czasach coraz częściej daje się słyszeć zdanie pedagogów, że dzieci należy zawczasu uświadamiać w sprawach płciowych, że nieświadomość nie jest rękojmią niewinności i że skuteczniej pokierujemy rozwojem dzieci i uchronimy je od szkodliwych wpływów postronnych, zyskując ich zaufanie. Ale równie doniosłą jest prawdą, — powiada p. Wertensteinowa, — że o wiele skuteczniejszym środkiem przeciw zgubnym wpływom jest wychowywanie młodzieży nie tylko w zaufaniu i miłości dla wychowawców, ale także pielęgnowanie młodej duszy w kulcie dla dobra i piękna. Tam, gdzie dom rodzicielski nie jest przesiąknięty taką czystością, uświadamianie dorastającej młodzieży w kwestyach płciowych nie zapobiegnie oddziaływaniu wpływów postronnych. Gdy dziecku w odpowiednich okolicznościach objaśnimy pochodzenie noworodka prosto i poważnie, postąpimy w sposób zupełnie nieszkodliwy dla wyobraźni dziecięcej. Ale ta sfera wyjaśnień wymaga wielkiej znajomości duszy dziecięcej, a nie każda matka jest w tym kierunku dostatecznie przygotowana. Rzecz cała staje się o wiele poważniejszą i wymagającą niezmiernej zręczności, jeśli chodzi o uświadamianie dorastającej młodzieży w kwestyach, dotyczących utrzymania gatunku. Zdaniem autorki — nie należy przedwcześnie odsłaniać całej prawdy, bo znajomość tych pozytywnych faktów może obudzić drzemiące jeszcze w młodej naturze siły, pożądania i instynkty przedwczesne. Należy natomiast uskuteczniać takie uświadamianie młodzieży z pewnym ładem i ustopniowaniem, w miarę rozwoju umysłu, wtedy dopiero, gdy nastąpi epoka dojrzałości płciowej, fizyologicznej i psychicznej, a zatem około 18—20 roku życia. Zaprzątanie młodego umysłu, nawet w poważnej pogadance, kwestyami z tej dziedziny, sprowadza — zdaniem autorki — przedwczesne budzenie się życia gatunkowego z jego cierpieniami i zboczeniami. Troskliwy ojciec z oczu chłopca wyczyta, kiedy nadejdzie pora właściwa, ażeby go uświadomić, tak samo matka oceni chwilę, w której należy otworzyć oczy córce. Tymczasem, uwzględniając obawy bezwzględnych zwolenników uswiadamiania, trzebaby dziesięcioletnie dzieci, przed oddaniem do szkoły, przygotować we wszystkich drażliwych kwestyach, jakie może przed niemi poruszyć zepsuty kolega. Naturalnie — o fizyologii miłości z wszystkimi szczegółami trzeba jeszcze zachować milczenie. Najsilniejszą bronią przeciwko zepsuciu pokątnemu jest hodowanie pierwiastków czystości, oraz wielkiego zaufania do rodziców. Każdy drobiazg w wychowaniu powinien zmierzać do wyrobienia tego idealnego stosunku dziecka do rodziców, w którym niema tajemnic pomiędzy jednem a drugimi. Przy takim stosunku, jeżeli dziecko zwierzy się matce ze swych wątpliwości, ona odpowiednio do wieku i stopnia rozwoju udzieli odpowiedzi. Jednostki, zdrowe moralnie, przy pewnym moralnym, a zarazem praktycznym wpływie ze strony matki, przy zdrowiu duchowem, panującem w rodzinie, zachowają czystość uczuć i myśli.

Przeciwko takiemu połowicznemu rozwiązaniu kwestyi uświadamiania młodzieży — byłoby wiele do powiedzenia. Ale — oto wyręczyła mnie w przeważnej części swoim artykułem polemicznym p. Lilientalowa. I ja nie mógłbym się zgodzić na zdanie p. Wertensteinowej, jakoby odsłonięcie prawdy mogło przyspieszyć ocknięcie się popędów płciowych. Bo tylko tajenie prawdy sprowadza zgubne skutki. Z chwilą, gdy dziecko, nieuspokojone pierwszemi wiadomościami. domaga się odpowiedzi obszerniejszej, trzeba mu ją dać, naturalnie w takiem przedstawieniu rzeczy, w jakiem ją umysł dziecka zdoła pojąc. Mylne też jest określenie pory, najstosowniejszej do udzielania informacyi tego rodzaju, przez p Wertensteinową. Pora ta bowiem jest inna u każdego dziecka, jako uwarunkowana stopniem rozwoju umysłowego, dziedzicznością większą lub mniejszą instynktu płciowego i t. p. Pani Wertensteinowa powiada dalej, że powinno się zaznajamiać młodzież systematycznie ze wszystkiem, co ją otacza. Ale cóż poradzić na to, że w naturze zjawiska nie są ułożone w takim porządku, aby działały na dziecko stopniowo? Błąd cały leży w wiekowej obłudzie, która pokrywa naturalne funkcye cielesne. Dopóki sztuczna przegroda, jaka dzieli chłopca od dziewczyny, nie będzie usunięta zupełnie, dopóty złe nie będzie wyrwane z korzeniem. W niej to bowiem tkwią zarazki moralne, znieprawiające dusze młodociane.

SCHMID GEORG DR PHIL. Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit, bearbeitet in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern von Dr. K. A. Schmid, weil. Prälat und Gymnasialrektor, fortgeführt von .... V. B. 1. und 2. Abtheilung Stuttgart. Cottas Nachfolger. 8-ka lex. str. 827.

Obie części tego tomu zawierają: Historyę pedagogiki niemieckiej od reformacyi" (str. 1—336) w opracowaniu H. Bendera, „Nowoczesne narodowe gimnazyum" pióra Dra G. Schmida (str 337—551), „Historyę szkół realnych w Niemczech" przez R. Hoffmanna (str. 1—106), „Wyższe wykształcenie we Francyi od r. 1789—1889" (str. 107—141), toż samo w Anglii w XIX. stuleciu (142—175) i „Szkolnictwo jezuickie od r. 1600" przez E. Sallwürka (str. 176—221). Dalej mamy tutaj „Historyę wyższego szkolnictwa żeńskiego w Niemczech i Francyi" przez J. Wychgrama (str. 222 - 297), „Szkolnictwo żeńskie w Anglii" przez A. Hamanna (str. 298—309) oraz uzupełnienia do „Historyi pruskich gimnazyów i realnych gimnazyów" przez G. Schmida (str. 310—316) H. Steiner, który oceniał tę pracę, wyraził się o niej ze wszech miar przychylnie („Gymnasium". 1903. nr. 1.).

MONUMENTA GERMANIAE PAEDAGOGICA herausgegeben von K. Kehrbach. 24 Bd.: Die badischen Schulordnungen, herausgeg. von Dr. Karl Brunner, Assesor am Gr. General-Landes-Archive zu Karlsruhe. Berlin. Hoffmann und Comp. 1902. 8-ka. str. CXXVIII i 617.

Tom ten zawiera dzieje szkolnictwa w margrabstwie badeńskiem: Baden-Baden i Baden-Durlach przed i po zjednoczeniu. Daje on dokładny przegląd rozwoju szkolnictwa, jakoteż samychże rozporządzeń szkolnych z lat panowania zasłużonego margrabi Karola Fryderyka (1738 1803). We wstępie, który zawiera mnóstwo objaśnień aktów i dokumentów, wymienione zostały także podręczniki szkolne, używane w obrębie obydwu margrabstw, których znaczenia dla kultury ówczesnej dotąd nie oceniono należycie. Protokoły wizytacyi szkolnych, jakoteż same rozporządzenia przedstawiają ogromną wartość nie tylko dla historyi pedagogiki, ale także dla dziejów rozwoju kulturalnego. (Widman. „Gymnasium". 1903. nr. 6.)

POLASCHEK ANTON DR. Die Berechtigungsfrage an den Realschulen. (Oesterreichische Mittelschule". 1903 zeszyt 1, str 8—23.)

Wspomniawszy po krótce o powstałych pod wpływem dodatnich wyników reformy pruskiej dążeniach, zmierzających do tego, ażeby maturzyści austryackich szkół realnych byli dopuszczeni do studyów uniwersyteckich, zaznacza autor wyraźnie, że rozwiązanie tej piekącej kwestyi u nas podług niemieckiego wzoru jest niemożliwe, a to z tego powodu, bo braknie naszym szkołom realnym zasadniczego warunku t. j. równej ilości lat nauki Podczas gdy niemieckie szkoły realne, uprawniające do wstąpienia na wszechnicę, mają dziewięć lat nauki, to u nas przeciwstawia się siedmioklasową szkołę realną ośmioklasowemu gimnazyum. Następnie rozpatruje autor tezy, postawione przez prof. Seegera na walnem zgromadzeniu Tow. wiedeńskiego „Die Realschule" i wiedeńskiego Tow. neofilologicznego: 1) zakres, cel i metoda przedmiotów naukowych austryackich szkół realnych dają ukończonemu realiście umysłową zdolność do poświęcenia się z dodatnim rezultatem każdemu zawodowemu studyum naukowemu; 2) uzyskane świadectwo dojrzałości wyższej szkoły realnej uprawnia ucznia do uczęszczania do wszystkich szkół wyższych w charakterze słuchacza zwyczajnego; 3) ażeby być dopuszczonym do egzaminów rządowych powinien maturzysta szkół realnych uzupełnić brakujące mu wstępne wiadomości do pewnego zawodowego studyum na uniwersytecie; zakres tych wiadomości początkowych, rodzaj i czas ich uzupełnienia oznaczy władza szkolna osobnemi rozporządzeniami Oddawszy te tezy gruntownemu rozbiorowi przychodzi autor do przekonania, że przedstawiciele gimnazyów byliby skłonni zgodzić się na takie rozszerzenie praw szkoły realnej, gdyby ona otrzymała ósmą klasę.

JANUSCHKE HANS. Zur Berechtigungsfrage der Realschule. („Oesterreichische Mittelschule". 1903. zeszyt 1. str. 24—42.)

Na początku kreśli autor obraz przeszłości szkół realnych i stąd przychodzi do przeświadczenia, że nowoczesna szkoła realna niema wyłącznie na oku celów praktycznych, lecz udziela ogólnego (formalnego, historycznego i humanistycznego) wykształcenia, które nie po-

zostaje w tyle za ogólnem wykształceniem, jakie uczeń wynosi z nauki gimnazyalnej. Dlatego też zwyczaj stosowania innych żądań od maturzysty gimnazyalnego, zapisującego się na politechnikę, a innych znowu od maturzysty realnego, wstępującego na uniwersytet, jest zupełnie bezpodstawny. Wiadomości z filologii klasycznej, potrzebne tylko do studyów filologicznych i prawniczych, możnaby nabywać na kursach przygotowawczych, jakie należałoby zaprowadzić na wszechnicach. Zresztą można udowodnić licznymi przykładami z życia, że abituryenci szkół realnych są uzdolnieni do samodzielnego badania naukowego wszystkich gałęzi wiedzy. Wzgląd ten, że realiści przychodziliby o rok wcześniej na uniwersytet od gimnazyalistów, uważa autor za niedorzeczny, bo nierówność lat nauki możnaby znieść przez reformę szkół realnych, w której to materyi istnieje nawet parę projektów. Zanim taka reforma, która powinna być osobno rozpatrywana, nastąpi, należy absolwentów szkół realnych przyjmować na wszechnicę nie na podstawie dotychczasowego uzupełniającego egzaminu dojrzałości, składanego w gimnazyum, ale natomiast na podstawie egzaminu wstępnego, składanego na uniwersytecie; wymagania zaś, jakichby się przy nim stawiało, trzebaby oznaczyć stosownie do poszczególnych wydziałów. Celem ułatwienia przygotowania się do takiego egzaminu wstępnego potrzeba zaprowadzić jednoroczne kursy naukowe. Autor przyjmuje bez zastrzeżeń dwa pierwsze punkty, projektowane przez prof. Seegera.

WINKLER ALEXANDER. Unsere Lehrbücher. („Oesterreichische Mittelschule". 1903. zeszyt 1. str. 43—56.)

Asumpt do napisania tego artykułu powziął autor z wniosku, postawionego przez Dra G. Hergela na posiedzeniu pedagogicznej sekcyi VII. zjazdu austryacko-niemieckich nauczycieli szkół średnich w Wiedniu w r. 1900, który opiewa, że „nasze podręczniki szkolne powinny być tylko przewodnikami publicznej nauki". Autor powstaje najprzód przeciwko twierdzeniu, jakoby to miało pobudzać znakomicie uwagę uczniów i prowadzić ich do większej samodzielności. Zgadza się z planowaną reformą podręczników szkolnych tylko o tyle, o ile miałaby ona być przeprowadzona na czytankach i gramatykach języków obcych, jakoteż przy nauce języka niemieckiego w wyższych gimnazyach i szkołach realnych. Celem osiągnięcia większej samodzielności uczniów poleca wprowadzenie w życie paragrafu, zabraniającego uczniom przynosić ze sobą do szkoły jakiekolwiek podręczniki z wyjątkiem czytanek niemieckich i obcojęzykowych. W tym kierunku musiałaby być zmieniona instrukcya szkolna.

Dr. St. Zdziarski.

KSIĄŻKI DLA MŁODZIEŻY.

SEMPOŁOWSKA STEFANIA: STAROŻYTNA GRECYA I JEJ URZĄDZENIA podług Guhla i Konera „Hellada i Roma“ oraz Pawła Guiraud „Grecya“ napisała... Książki dla wszystkich nr. 132. Warszawa. Nakładem i drukiem M. Arcta 1904, w 16-ce, s. 124+1 nl.

Po krótkim wstępie o Grecyi i jej ludach zajmuje się autorka najpierw urządzeniami starożytnej Grecyi (r. I. Ustrój polityczny i społeczny. Sparta. Ateny. II. Niewolnicy i wyzwoleńcy. III. Sądownictwo i prawo. IV. Ubrojenie, skarb państwa. V. Żegluga, handel i przemysł), następnie omawia w r. VI. Życie domowe Greków, w r. VII. Stosunki rodzinne, w r. VIII. Wierzenia religijne. Życie pozagrobowe. Świątynie. Wyrocznie. Książeczka jest wyciągiem z dwu książek wymienionych w tytule, wyciągiem nieudałym, streszczenia bowiem rozmaitych rozdziałów z owych dwu dzieł wypadły zbyt lakonicznie, sumarycznie, czego przy skromnych rozmiarach książeczki, mającej objąć tyle działów starożytności greckich, z trudnością tylko można było uniknąć. Stąd wielkiego pożytku nikomu ona nie przyniesie. Uczniom n. p. naszych gimnazyów, mającym w tym zakresie daleko większy zasób wiadomości, nie należy jej nawet polecać. Szerszym zaś kołom może dać książeczka tylko bardzo niedokładne wyobrażenie o starożytnościach greckich; dość np. wspomnieć, że o wierzeniach religijnych jest mowa ledwo na czterech stronach, o sądownictwie na sześciu i t. p. Między ustępami niema często żadnego związku, stąd czytelnik nieraz słyszy nagle o rzeczy zupełnie nowej bez żadnego przygotowania. Błędy rzeczowe, fałszywa pisownia nazwisk, przekręcanie nazw obniżają znacznie wartość książeczki, wyliczania ich jednak nie podaję wobec powyższych uwag. Wspomnieć wreszcie muszę o oświadczeniu księgarni nakładowej, że nazwisko autorki zostało pomieszczone na tytule książki przez pomyłkę („Książka“. 1903. S. 467.): do autorstwa książki nie chce się nikt przyznać. *Dr. Wiktor Hahn.*

CZERMIŃSKI M. X. T. J. Z GRECYI I KRETY. Tekst objaśniony 107 cynkotypiami i mapką. W Krakowie. Czcionkami drukarni Czasu. 1902. 8-vo, str. VII.+349.

Autor podaje opis swej podróży po Grecyi w r. 1899, kreśląc wrażenia, jakich doznał zwiedzając wyspy jońskie (Korfu, Tiaki, Kefalonię, Zante), Peloponez, Ateny, Cyklady (Syrę, Delos, Tinos) i Kretę. Główną uwagę zwraca autor na obecne stosunki w Grecyi, zwłaszcza na stronę religijną, co nadaje dziełku jego specyalną cechę. Szczegóły podane przez ks. Cz. o stosunkach kościoła katolickiego i greckiego są niezmiernie ciekawe, zwłaszcza że są podane z pierwszej ręki lub na podstawie sumiennych studyów. Katolików jest w Grecyi mniejwięcej 35000, rozprószonych po wyspach jońskich, Cykladach, w Patras i Atenach; wszystkich kościołów jest dziewięć, kapłanów 22. Liczba wyznawców greckiego kościoła wynosi $2^1/_2$ miliona, w społeczeństwie jednak prawdziwej wiary nie ma, ku czemu przyczynia

się w niemałej mierze nizki poziom umysłowy duchowieństwa greckiego. Arcybiskupi, biskupi i niższe duchowieństwo kupują dla siebie godności i święcenia kapłańskie: im kto mniej wykształcony, musi zapłacić więcej. O stosunkach tych najlepiej może świadczyć np. taki szczegół, że nawet prosty tragarz uliczny może za pieniądze zostać kapłanem! Niemoralność księży greckich jest przysłowiową: przed największemi zbrodniami nie wzdrygają się zwyrodnieni papasi (nazwa księży greckich). Autor zwraca jednak uwagę też na inne szczegóły: opisuje wszystkie ważniejsze budowle, zastanawia się nad stosunkami społecznymi, charakterystyką mieszkańców, podaje nadto wiadomości o ważniejszych zabytkach starożytnej Grecyi. Opis autora jasny, barwny zajmuje czytelnika odpowiedniem uwydatnieniem ważniejszych szczegółów: z całej książki przebija nie mały zmysł obserwacyjny. Wspomnieć wreszcie należy wzmianki o Polakach, przebywających w Grecyi, np. misyonarzach Ks. Tadeuszu Kuczyńskim, Dominiku Osmołowskim, jakoteż o misyi odbytej przez ks. Czermińskiego dla polskich żołnierzy, służących w wojsku rosyjskiem. Starannie dobrane ilustracye urozmaicają wykład autora. W książce nie znalazłem nic niestosownego dla młodzieży szkolnej klas wyższych.

Dr. Wiktor Hahn.

KRASNOWOLSKI ANTONI. NAJPOSPOLITSZE BŁĘDY JĘZYKOWE ZDARZAJĄCE SIĘ W MOWIE I PIŚMIE POLSKIEM OPRACOWAŁ... Książki dla wszystkich nr. 123. Warszawa, nakładem i drukiem M. Arcta, 1903. w 16 ce, s. 167+1 nl.

Autor zestawia najpospolitsze błędy językowe, zebrane pośród warstw średnio wykształconych lub z książek i gazet. Naprzód omawia I. błędy w głosowni II. w słoworodzie (przyczem mowa też o neologizmach czyli nowotworach) III. w odmianach (w deklinacyi i konjugacyi) IV. w składni i to: błędy w użyciu rzeczowników, przymiotników, zaimków, liczebników, przypadków, przyimków, czasowników, w szyku wyrazów, w połączeniu zdań i w użyciu spójników V. błędy w znaczeniu, między innemi o wyrazach używanych w błędnem znaczeniu i o makaronizmach. Dokonany z wielką znajomością i starannością, jest zbiorek p. K. bardzo pożądaną książeczką, ponadto dostarcza nie mało ciekawych rysów do poznania błędów językowych w Królestwie Polskiem. Pod wpływem języka rosyjskiego zakrada się do języka polskiego mnóstwo zwrotów i wyrażeń błędnych, nieraz prawdziwych dziwolągów: co smutniejsze jednak, że niektóre z nich z łatwością się przyjmują. O innych dzielnicach nie ma natomiast p. K. dostatecznych szczegółów, stąd uwagi jego podane np. o Galicyi są nieraz zupełnie mylne. Tak np. niesłusznie pisze autor na s. 38, jakoby w Galicyi wymyślono wyraz „obuwnik“ na oznaczenie „szewca“. Nie na wszystkie też wywody autora można w zupełności się zgodzić: pod względem czystości języka posuwa nieraz autor czułość swą za daleko: tak np. propozycya zastąpienia wyrazu „karyerowicz“ słowem „drabinkarz“ nie wydaje mi się szczęśliwą,

podobnież walka z całym szeregiem utartych już neologizmów nie odniesie prawdopodobnie pożądanego skutku.

Układ książeczki jest przejrzysty, w nagłówkach jednak omawianych przez siebie reguł nie zachował autor jednolitości, raz bowiem podaje w nagłówkach zwroty prawidłowe, innym znów razem zwroty błędne, co czytelnika szukającego szybkiej informacyi może wprowadzić w błąd; najwłaściwszem byłoby wypisywanie zwrotów prawidłowych. Pożądany byłby także spis omówionych wyrazów dla szybszego zoryentowania się w książeczce.

Zbiorek p. K. można polecić jak najgoręcej do użytku zarówno nauczycieli, jakoteż uczniów. *Dr. Wiktor Hahn.*

Sprawy Tow. nauczycieli szkół wyższych.

Sprawozdanie z posiedzeń Kół:

KOŁO BRODZKIE. Sprawozdanie z posiedzenia z dnia 23. kwietnia 1904. I. Odczyt ks. Dzerowicza p t. „O koncentracyi nauki religii“. Według Instrukcyi ministeryalnych gimnazya mają nietylko kształcić umysł, ale i wychowywać młodzież na ludzi hartu duszy, na ludzi charakteru. Taki cel zakreślają im Instrukcye, i dlatego też religia stoi na pierwszem miejscu między przedmiotami. Chętnie jednak zrezygnuje ona z tego zaszczytnego stanowiska lub nawet wogóle z miejsca na świadectwie, jeżeli ma być izolowaną, traktowaną na równi lub jeszcze gorzej od drugich przedmiotów. Potrzebną jest więc koncentracya nauki, t. j. religia musi posiłkować się zdobyczami naukowemi, rezultatami innych nauk, a przeciwnie inne nauki, względnie wykładacze ich powinni tu i ówdzie popierać wedle możności religię. O pierwsze nie ma obawy, bo zapewne katecheta nie omieszka, czy to z nauki filologii klasycznej czy nowożytnej, czy z nauki historyi, czy nauk przyrodniczych zaczerpnąć argumentów dla swego przedmiotu. Żąda dlatego prelegent od katechety, by był nietylko wzorowym kapłanem i nieposzlakowanym człowiekiem, ale i zarazem mężem oczytanym, uczonym.

Chodzi tu jednak o odwrotną stronę, t. j by świeccy nauczyciele fachowi wspierali religię w jej wychowawczem zadaniu. Niestety tak wszędzie nie jest.

Mowca nie żąda naukowo-religijnych ekskursyi, racyonalizowania religii, nauczania religii na godzinie innego przedmiotu, — wskazuje tylko na to, że tu i ówdzie z ust świeckiego profesora powiedziane jedno słówko na korzyść objawienia, religii, Chrystusa więcej zdziała niż całogodzinne wykłady katechety, bo ten ostatni — może sobie młodzież powiedzieć — mówi tak, bo mu za to płacą.

Referent kolejno przechodzi wszystkie przedmioty i na przykładach wykazuje styczne punkta religii z innemi naukami. N. p. takie: „Odi profanum vulgus et arces“ możnaby porównać z Chrystusowem: „Euntes baptisate omnes gentes“; takie owidyuszowskie: „Aurea prima sata est“ jest poparciem objawienia o pierwotnym szczęśliwym stanie w raju; myśl o Deukalionie i Pyrrze jest potwierdzeniem nauki o potopie i t. d. Czy taka postać Sokratesa nie mogłaby być przykładem dla dzisiejszej młodzieży pod względem skromności w sądach, nieprzeceniania swych zdolności? Ksenofonta Memorabilia, Fedon, Apologia Platona nastręczą chętnemu nauczycielowi dość materyału do utrwalenia religijnych przekonań chrześcijańskich. Przy nauce filologii nowożytnej t. j. języków polskiego, niemieckiego

i ruskiego ma profesor niejednokrotnie sposobność wpływania — zarówno przy lekturze domowej jak szkolnej, tudzież omawianiu zadań, na religijno-moralne przekonania młodzieży. Nauka historyi powinna wykazywać, że dobrobyt narodów podnosi się lub upada odpowiednio do ich stanu moralności; że zapał zwycięża największe zapory, że męczennicy nie darmo cierpią i umierają za swoje idee, że prawdziwie wielcy ludzie są także pod względem moralnym wielkimi, że szczęście pojedynczego indywiduum nierozerwalnie złączone jest z dobrobytem całego społeczeństwa, że polityka, pozbawiona etycznych podstaw, mimo chwilowych korzyści prowadzi do zguby, że posiadanie wielkich praw nakłada wielkie zobowiązania. Trudno także przemilczeć w historyi o centralnem stanowisku Chrystusa, o wielkości i niespożytej sile kościoła, wobec którego nikną i blednieją najpotężniejsze państwa, dalej o fakcie, że kościół po każdej walce wychodzi, jeżeli nie silniejszy ilością, to bodaj jakością zwycięstwa i t. d.

Nauka matematyki, chociaż na oko sucha, jest przecież podstawą nauk. Podług jej zasad tworzą się kryształy, połączenia chemiczne, obliczamy ruch i wielkość gwiazd, obliczamy rozmiary fundamentu, wiązania, kopuły wielkich świątyń; ona jest duchem harmonii w muzyce, ona malarzowi wyrachowuje plan rysunku, perspektywę, ją poznać i w heksametrze Homera i chórach klasyków greckich. Zwrócić więc trzeba uwagę ucznia na doniosłość matematyki, wykazać, że wszystko w świecie dzieje się podług miary, wagi i liczby, że Pan Bóg najlepszym geometrą, że słynny matematyk Euler pisze dzieło: „Rettung der Göttlichen Vorsehung gegen die Einwürfe der Freigeister“, a Pascal czyni to samo. Przyrodnik wspomnieć powinien o celowości natury, wspomnieć że żadne „zdobycze nauki“ nie przeczą objawieniu, że słynni badacze przyrody jak Kopernik, Newton, Keppler, Ampère byli ludźmi na wskróś religijnymi.

W taki sposób skoncentrowana nauka podniesie sam przedmiot religii, utrwali religijne przekonania młodzieży i wychowa ją na ludzi dzielnych, ludzi religijnych, którzy religii nie będą uważać za rzecz od parady, za rzecz prywatną, a może i całkiem niepotrzebną.

II. Odczyt prof. Karola Wróblewskiego p. t. „Estetyczne momenta w lekturze Owidego“. Prof. W. zaznacza, że czytanie utworu poetycznego, jeżeli ma jako „humanitarne“ kształcić rozum i uczucie duszy młodzieńczej, z natury rzeczy musi uwzględniać momenta estetyczne.

Dzisiaj tem więcej to potrzebne. Zmysł estetyczny społeczeństwa nadzwyczaj teraz wysubtelniony; symbolizm, secesya, oczekiwanie jakiegoś nadzwyczajnego przełomu w literaturze — na ustach wszystkich. Szkoła pari passu iść musi z życiem, inaczej zaskorupi się w szablonie. Zarzuty zasłużonego skądinąd krytyka, p. Stanisława Witkiewicza, przeciw filologii klasycznej w gimnazyum należy zwalczać odsłanianiem całej głębi piękna u poetów starożytnych. Wprowadzenie estetycznego czynnika w nauczanie nie będzie no-

watorstwem, bo jest to tylko szerzej pojęta koncentracya Zarysu. Nie przyniesie zaś to ujmy ani gramatycznej i leksykalnej, ani historyczno-realnej wartości lekcyi.

Estetyczne traktowanie dzieła poetyckiego jest bowiem wykwitem i językoznawstwa i przygotowania historycznego i dokładnej znajomości mitu. Dążąc zaś do wniknięcia w tajniki twórczości artystycznej uczy się młodzież czuć i rozumieć poetę. Z tego jednego względu prof. Kruczkiewicz w gorącej swej apologii filologii klasycznej (Biblioteka Warszawska) udowodnił jej wartość i niepodobną do zastąpienia konieczność.

Następnie przytacza prof. Wróblewski momenta estetyczne, które wykorzystał sam w klasie w toku czytania Faetonta, Porwania Prozerpiny, Potopu, Deukaliona i Pyrrhy.

Dwa kierowały nim względy w ciągu wykładu: tłómaczenie symbolu i psychologiczna charakterystyka osób, odtwarzanych przez poetę. Faeton jest przecież symbolem marzeń młodzieńczych, nie liczących się z rzeczywistością i zasobem sił własnych. Młodość mierzy siły na zamiary. Charakterystyka Faetonta: Jego powierzchowność (żwawy, smukły, złotowłosy młodzian), duma z boskiego pochodzenia, zarozumiałość, zaślepienie, upór wobec życzliwych rad własnego rodzica, bezradność wobec niebezpieczeństwa. Kontrastem jego jest Sol wszechwiedzący, zawsze pewien siebie. Uwydatnienie rysów jego ojcowskiej miłości: obejmuje czule syna, przestrzega przed niebezpieczeństwem jazdy podniebnej, ulega prośbom, poprzysięga na Styks spełnić obietnicę. — Jowisza maluje poeta jako władcę dbałego o losy świata, stąd stanowczego wobec kaprysów Faetonta, narażających świat na zniszczenie. Co za wspaniały symbol żałoby tworzą Heliady, z płaczu zmienione w czarne, drżące topole! Wyspiański na lepszy symbol nie mógłby się zdobyć.

Zwrócił przytem uwagę na plastykę w opisie pałacu bogasłońca, pojętego jako amphiperipteros. Omówił piękno budowy greckiej, polichromię, dobieranie różnobarwnych marmurów, rzeźby fryzu. Płaskorzeźba Wulkana na oddrzwiach nasunęła tarczę Achillesa. Wspomniał mowca dwie zalety opisów Owidego: plastyka (widzi się to, co opisuje) i ich dramatyczność (wszystko przedstawione in fieri, nie in facto esse). Aegaeon, Proteus, Doris, Nereidy. W przedstawieniu ich taka zgodność rysów z Loreley Heinego, jak znowu sam Faeton przypomina poemat „Zauberlehrling“ Goethego. Paralela. Rydwan Słońca, opis materyału, rumaków ciągnących go po stropie nieba, nazwy ich, które dały możność przypomnienia mitologii germańskiej. Wszak i Sunna jedzie na rydwanie, ciągnionym przez skrzydlate, wiatronogie bieguny; Frühwach (Eous), Allgeschwind (Pyrois). Opis pożaru wszechświata wszystkie rysy charakterystyczne ma zgodne z Eddą. Zacytował ustęp o Muspilli. Wyciągnął prof. W. w końcu ogólny wniosek, że poezya Owidego jest nawskróś symboliczną, więc pokrewną duszy doby, którą przeżywamy. Źródła jego natchnienia szczerego (przeciwieństwo do Wergilego) tkwią w obrabianiu epyliów

aleksandryjskich. Epoka zaś aleksandryjska duchem zbliżona do czasów dzisiejszych: brak samodzielnej twórczości, natomiast analiza i krytyka dobytku przeszłości.

Porwanie Prozerpiny ze względu estetycznego podzielił prelegent na 10 obrazów, zaznaczając wszędzie miejsce czynu (góra Erix, łąka, brzegi jeziora, strumień Cyane, źródło Arethusa), osoby działające (Wenus i Kupido na Erix; Pluto, unoszący na rydwanie Prozerpinę z pośród orszaku rówieśnic; Pluto i zabiegająca mu drogę nimfa-najada Cyane; Pluto zjeżdżający do podziemia; Ceres w poszukiwaniu córki i t. d.). Dla całokształtu obrazu, starał się zawsze sprecyzować moment dramatyczny w toku akcyi, wykazując jego znaczenie w ogólnej panoramie. Paralele, nastręczające się same przez się: Die Klage der Ceres, Berchtasage (Grimm) i rola, jaką w literaturze naszej odgrywa rzecz podobna (Upiór, Trzech Budrysów).

Tak samo omówił i Potop.

Zachowanie się Deukaliona i Pyrrhy (zakrywanie głowy, zrzucanie pasa) dało mu sposobność omówienia piękna zwyczajów starożytnych.

W dyskusyi nad obu odczytami zabierali głos oprócz prelegentów pp. Dyr. Schirmer i Tobiczyk.

KOŁO BRZEŻAŃSKIE. Sprawozdanie Wydziału Koła za rok 1903.

W ostatnim roku panował w naszem Kole zastój, a to z powodu małej liczby członków, uszczuplonej jeszcze przeniesieniem niektórych z nich. Jednak w ostatnich tygodniach zyskało Koło kilkunastu nowych członków i zaczęło inne życie.

Na zgromadzeniu członków Koła dnia 18. kwietnia 1904 po sprawozdaniu skarbnika prof. T. Szafrana z czynności kasowych ubiegłego roku — które wykazuje dochód ogólny 179 K. 57 g., rozchód: 117 K. 90 g., pozostałość kasową: 61 K. 67 g. — i po udzieleniu absolutoryum Wydziałowi i skarbnikowi wybrano nowy Wydział a raczej pozostawiono Wydział zeszłoroczny skompletowany tylko przez wybór brakującej ilości członków. Pozostali więc: Dyrektor Dr. Franciszek Grzegorczyk jako przewodniczący, radca Jan Jaworski zastępca przewodniczącego, prof. Tomasz Szafran skarbnik i Dr. Adam Kowenicki. Nadto wybrano nowych członków Wydziału: prof. Alojzego Steinera, prof. Jana Pryjmę, prof. Zygmunta Klingera i katechetę Ks. Dra Władysława Honorskiego. Temu ostatniemu poruczono funkcye sekretarza. Następnie uchwalono wysłać delegata na Walne Zgromadzenie T. N. S. W. do Krakowa. Delegatem wybrano prof. T. Szafrana. Wreszcie odczytał prof. Szafran część pierwszą tłómaczenia mowy Diona Chrysostoma.

Dnia 22. kwietnia b. r. odbyło się drugie zebranie członków Koła, na którem prof. T. Szafran odczytał część drugą swej pracy, poczem wywiązała się dyskusya. Następnie przyjęto wniosek prof. Sz. Hermanna i p. Rojeckiego: aby czas służby nauczyciela liczył

się od dnia zamianowania go suplentem tudzież aby ukończeni filozofowie jako nieegzaminowani suplenci wliczani byli do 11., jako egzaminowani do 10. rangi i aby płacę tychże rang (bez względu na liczbę godzin w tygodniu) pobierali i wniosek prof. Sz. Hermanna: aby ściśle przestrzegano przepisu, podług którego liczba uczniów w jednym oddziale nie powinna przekraczać 40. Wnioski te uchwalono przedłożyć za pośrednictwem prof. T. Szafrana, obranego delegatem na Walne Zgromadzenie T. N. S. W. temuż Zgromadzeniu i prosić Wydział centralny Towarzystwa, by dążył do osiągnięcia postulatów w obydwu wnioskach wyrażonych.

KOŁO JAROSŁAWSKIE. Posiedzenie z dnia 16. lutego. Koło zastanawiało się nad kwestyonaryuszem w sprawie utrakwizmu w naszych szkołach średnich. Po ożywionej dyskusyi nad referatem prof. Wołka uchwalono jednogłośnie, że utrakwizm w szkołach średnich galicyjskich jest w każdej formie dla celów szkoły zasadniczo chybiony.

W dyskusyi zabierali głos: prof. Janik, Dr. Jakóbiec, Jurkowski, Odrzywolski tudzież dyrektorowie Wójcik i Dr. Ralski. Wszyscy mowcy podnosili potrzebę znajomości języka ruskiego mając względy praktyczne na oku, ale naukę należy urządzić tak, aby nie było przeciążenia młodzieży.

Dnia 26. marca odbyły się wybory nowego wydziału, w którego skład weszli prof. Jurkowski (prezes), Słuszkiewicz (wiceprezes), prof. Piątkowski (skarbnik) Krischke (sekretarz) Dr. Jakóbiec (bibliotekarz Koła) tudzież Odrzywolski, Ostrowski i dyr. Wójcik.

Koło przyjęło także do wiadomości regulamin bibliotekarza Koła (ref. prof. Jurkowski). Nadto uchwaliło w sprawie zabaw dla młodzieży następujące wnioski prof. Piątkowskiego:

1. Koło wniesie petycyę do Rady miejskiej miasta Jarosławia z prośbą o wyznaczenie odpowiedniego miejsca (n. p. w parku miejskim) na gry i zabawy dla młodzieży tutejszych szkół średnich.

2. Koło wybierze z 5-ciu członków złożoną komisyę z prawem kooptowania nieczłonków Koła, któraby się stale zajmowała administracyą i prowadzeniem zabaw.

3. Koło wniesie petycyę do Rady szkolnej krajowej i Rady miejskiej z prośbą o zasiłek na zakupno potrzebnych przyrządów do zabaw.

KOŁO KRAKOWSKIE. Na posiedzeniu Koła dnia 9. b. m. przeprowadzono dyskusyę nad referatem prof. M. Mazanowskiego i zakończono uchwaleniem następujących wniosków:

„Aby wzmocnić moralną powagę szkoły i nauczycielstwa, jest pożądane:

1. Popularyzowanie wiedzy pedagogicznej w społeczeństwie przez odczyty i publikacye;

2. Umożliwienie powszechniejszego niż dotychczas zbliżenia się nauczycieli do uczniów w szkole i poza szkołą w celu wypełnienia obowiązku wychowawczego, — co jest obecnie wskutek nadmiernego przepełnienia szkół średnich w wysokim stopniu utrudnione;

3. Większe, niż dotychczas, zsolidaryzowanie się nauczycielstwa w celu obrony własnej godności;

4. Przyspieszenie akcyi nad wykwalifikowaniem kandydatów stanu nauczycielskiego.

5. Donioślejsza obrona szkoły i nauczycielstwa ze strony władz szkolnych przed nieuzasadnionymi a moralną powagę szkoły podkopującymi zarzutami.

KOŁO NOWOSĄDECKIE. Posiedzenie z dnia 12. kwietnia b. r. Po otwarciu posiedzenia przez zastępcę przewodniczącego dyr. Rzepińskiego uwolniono sekretarza od przeczytania sprawozdania z ostatniego posiedzenia, umieszczonego w Muzeum w marcu.

Następnie odczytano nadesłane pisma, przyczem wywiązała się dyskusya. Uchwalono nie przystąpić do Stowarzyszenia „Bratnia Pomoc“ w Zakopanem z powodu braku chorych uczniów na płuca w naszem gimnazyum, postanowiono zapytać się, czy istnieje we Lwowie polskie stowarzyszenie urzędników państwowych i czy ma jakie czasopismo; na odezwę insbruckich akademików w sprawie obsadzania posad w seminaryach nauczycielskich kandydatami, mającymi wykształcenie uniwersyteckie, postanowiono odpowiedzieć, że się Koło tutejsze z nią solidaryzuje i sympatycznie do niej odnosi. Również uchwaliło Koło wysłać referenta, któryby sprawę rozszerzenia Muzeum i pozyskania środków na ten cel przedstawił tegorocznemu Walnemu Zgromadzeniu w Krakowie.

Przy tej sposobności omawiano obszernie poruszoną już dawniej sprawę założenia drugiego czasopisma pedagogicznego. Przytaczano powody przemawiające już to za stworzeniem nowego organu z siedzibą w Krakowie, już też przeciwko temu. Ostatecznie przeważyło zdanie nie zakładania nowego pisma; omawiano także sposoby pokrycia kosztów powiększenia Muzeum, co referent wysłany na Walne Zgromadzenie uwzględni w swym referacie. W dyskusyi nad Muzeum przemawiali pp. prof. Magiera, prof. Pichor, dyrektor Rzepiński i prof. Gawor. Wszyscy mowcy podnosili swe dezyderaty co do pisma, które zakomunikowane zostały Centralnemu Wydziałowi.

Podczas tej dyskusyi prof. Magiera poruszył sprawę wybudowania domu dla nauczycieli w Zakopanem i sprawę posuwania do rangi wyższej przed odsłużeniem wymaganych lat tych profesorów, którzy się szczególnie odznaczają, a prof. Gawor podał sposób pokrycia kosztów powiększenia Muzeum, bardzo żywo powitany przez całe Koło i poparł wniosek prof. Magiery, aby posuwano do rang wyższych przed przepisanym czasem za gorliwą pracę w szkole, gdyż tym sposobem zachęci się wielu do pilniejszego spełniania obowiązków. Prof. Leonhard oświadcza się przeciwko temu wnioskowi, gdyż wpro-

wadzenie go w życie utorowałoby drogę do protekcyi; zdarzyćby się mogło, że za lepszego nauczyciela uważanoby tego, któryby miarodajnym czynnikom lepiej się podobał z pominięciem na prawdę zasługujących na to wyszczególnienie; lepiej więc, abyśmy przechodzili do wyższych rang po odsłużeniu przepisanych lat. W końcu przystąpiono do wyboru delegatów; wybrano pp. Gawora, Leonharda i Magierę.

Na zapytanie, w jakiem stadyum znajduje się projekt utworzenia klubu turystów odpowiedział prof. Lenczowski, że w mieście całem projekt ten obudził żywe zainteresowanie. Nie wątpi, że da się to przeprowadzić, bo znajdziemy poparcie u poważnych obywateli i z poza Sącza, tylko trzeba dużo czasu, gdyż najpierw musi być statut ułożony, następnie zatwierdzony przez władze i dopiero wówczas będzie można przystąpić do zyskiwania członków.

Dyr. Rzepiński wnosi: Koło nowosądeckie przedstawi Walnemu Zgromadzeniu do rozważenia ewentualnie do uchwalenia wniosek, ażeby wszystkie Koła T. N. S. W. dołożyły najusilniejszych starań w kierunku zakładania tzw. Pomocy koleżeńskiej uczniów ze szczególnem uwzględnieniem Schronisk dla biednej młodzieży.

KOŁO RZESZOWSKIE. Walne zgromadzenie Koła odbyło się dnia 5. marca b. r.

Naprzód przeprowadzono dyskusyę nad kwestyonaryuszem Wydziału Towarzystwa w sprawie utrakwizmu w galicyjskich szkołach średnich.

Prof. Rygiel sprzeciwił się utrakwizmowi ze względu na trudności dydaktyczne, któreby stąd wynikły. Natomiast oświadcza się za obowiązkową nauką języka ruskiego w naszych szkołach średnich — ze względów praktycznych.

P. Schlingler uważa również utrakwizm za niekorzystny, zwracając uwagę na nadzwyczaj wielkie trudności, wobec których znalazłby się uczeń, zmuszony n. p. przeniesieniem rodziców do przejścia z gimnazyum polskiego do gimnazyum utrakwistycznego.

P. Turosz zwalcza utrakwizm, bo uważa język ruski za niedość wyrobiony do tego, aby obok języka polskiego był wykładowym.

Prof. Prysłopski uważa sprawę utrakwizmu za przesądzoną; wobec jednomyślnej opinii Kół nie wejdzie on w życie, więc w przemówieniu swojem ogranicza się tylko do protestu przeciw zdaniu, wygłoszonemu przez p. Turosza, jakoby język ruski był niewyrobiony.

Prof. Babiński zaznacza, że utrakwizm wprowadziłby do szkoły zamieszanie, nauka byłaby uczniom utrudniona.

Prof. Sędzimir uważa pomysł utrakwizmu za ostatnie z wiekowego łańcucha ustępstw, które politycznie nie daje się usprawiedliwić, cywilizacyjnie nosi piętno polskie, wynika z poczucia cywilizacyjnej misyi polskiej na wschodzie; ze względów pedagogicznych i dydaktycznych potępia ten pomysł, zgodnie ze zdaniem wszystkich Kół Tow. N. S. W.

Powtóre sądzi, że pomysł równouprawnienia polskiego i rusińskiego języka jako wykładowych opiera się na mylnych przesłankach: te dwa języki zgoła nierówne, bo jeden z nich należy do najdoskonalszych, najbardziej filozoficznie, dyalektycznie, stylistycznie i gramatycznie wyrobionych w Europie: drugi jest w stanie tworzenia się, przeobrażania się ludowej mowy na literacką, naukową.

Po trzecie z wyżej przytoczonych powodów t. j. politycznego i pedagogicznego uważa utrakwizm polsko-rusiński za środek do podniesienia gimnazyum z ruskim językiem wykładowym.

Prof. Prysłopski ponownie zabiera głos i w dłuższym wywodzie, powołując się na szereg ruskich dzieł literackich, począwszy od „Słowa o pułku Igora“, zwalcza opinie prof. Sędzimira, o języku ruskim wypowiedziane.

Po odpowiedzi prof. Sędzimira i przemowie prof. Babińskiego, który zaznaczył, że daleka jest od nas myśl lekceważenia j. ruskiego, Koło jednomyślną uchwałą oświadczyło się przeciw wprowadzeniu utrakwizmu do naszych szkół średnich.

Następnie odbyły aię wybory. Przewodniczącym Koła na rok 1904 wybrano dyrektora Nogaja, zastępcą przewodniczącego wybrano prof. Całczyńskiego. Do Wydziału Koła weszli pp.: Babiński, Grotowski, Krawczyk, Rygiel, Sędzimir, Turosz.

W końcu uchwalono z dochodów Koła w r. 1903, wynoszących 37 K 90 h, przeznaczyć 20 K na Szkołę ludową (do rąk miejscowego Koła szk. lud.), 17 K 90 h na fundacyę im. A. Mickiewicza.

SPRAWY BIEŻĄCE.

OSMY ZJAZD NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH WE WIEDNIU OD 6—8. KWIETNIA 1903 R. (Dok.)

Tak więc przeważna część referatów odnosiła się do materyalnych kwestyi i do stanowiska nauczycieli. Po za te ramy wychodziły dwa odczyty, z których jeden tyczył się kwestyi zatrzymania lub usunięcia matury, odznaczający się jasnością przedstawienia i drugi znanego powszechnie i zasłużonego i nader czynnego pedagoga i psychologa, prof. dr. Wilhelma Jerusalema z Wiednia „O naukowych, dydaktycznych i społecznych zadaniach nauczyciela szkoły średniej“, który to odczyt odznaczał się idealnym polotem i górował nad wszystkimi innymi.

Aby uwidocznić znaczną różnicę zachodzącą pomiędzy zapatrywaniami zgromadzenia wiedeńskiego a zjazdu lwowskiego, (który się odbył u nas podczas Zielonych Świąt) co do matury, zatrzymam się nieco dłużej nad odczytem radcy szkolnego dr. Leona Smolle'go z Wiednia. Poruszył on ważną sprawę, ponieważ już od dawna odzywają się głosy żądające usunięcia matury lub przynajmniej znacznego jej zreformowania. Nie jestto bynajmniej hasło wygodne, zmierzające do ulżenia studyów, gdyż przeciw egzaminom wystąpili bardzo poważni pedagogowie jak Paulsen w dziele „Über die gegenwärtige Lage des höheren Schulwesens. Berlin. 1893. i W. Rein „Am Ende der Schulreform?“ 1893. Langensalza, o czem referent zupełnie nie wspomniał. Treść tego zajmującego odczytu jest następująca.

Zadaniem egzaminu dojrzałości jest stwierdzenie, czy uczeń kończący szkołę średnią odpowie wymaganiom stawianym mu w szkole wyższej. W obec różnorodnych szkół w Austryi egzamin ten jest według zdania referenta koniecznością, gdyż rządowi musi zależeć na ujednostajnieniu poziomu umysłowego abituryentów. Już w dawniejszych czasach odczuwano potrzebę egzaminu końcowego, (np. Komeniusz), a Goethe uważał nierówność wykształcenia uczniów uniwersyteckich za skutek braku egzaminu. Państwo ma nie tylko prawo kontroli, lecz ją wykonywać musi. Nadto musi samym rodzicom zależeć na tem, żeby się dowiedzieli, czy i o ile dzieci ich są dojrzałe. Wreszcie sami abituryenci odczuwaliby brak czegoś, gdyby szkołę opuszczali bez świadectwa dojrzałości. Każdy uczeń powinien przecież po kilkoletniej nauce dojść do tego stopnia dojrzałości umysłowej, żeby bez trudności był w stanie złożyć rachunek z pracy kilkoletniej. Strasznem nie jest żądanie, żeby abituryent uporządkował swą wiedzę i umiał zdać z niej sprawę przed rozumną i życzliwą komisyą, odpowiadając na rozumne pytania. Dlatego też radykalne żądanie usunięcia matury trzeba odrzucić a limine. — Inni znowu żądają reformy matury, inni wreszcie przeniesienia jej na uniwersytet. Co do żądania ostatniego, to reforma tego rodzaju stanowczo przyczyniłaby

się do pogorszenia istniejącego stanu, gdyż uczeń stanąłby przed komisyą zupełnie obcą, a egzamin stałby się dla niego straszniejszy. Powoływanie się na analogię egzaminów wstępnych do szkoły średniej jest błędne. Gdyby rzeczywiście zamierzano przeprowadzenie tego rodzaju reformy, tobyśmy się musieli zapytać, jakiby miał być skład komisyi. Czyżby znowu zasiadali w niej prawnicy, którzy się otaczają nimbem, jakoby wszystko wiedzieli, wszystko rozumieli i do wszystkiego się nadawali, i którzy swą wyższość często okazują bardzo wyraźnie w obec nauczycieli. Trudno, żeby komisya składała się z teologów, lekarzy lub filologów. Każdy z tych panów kładłby przedewszystkiem nacisk na swoją umiejętność i matura rozpadłaby się na szereg egzaminów fachowych. Bez wątpienia nie brak pomiędzy profesorami uniwersytetu ludzi wyrozumiałych, którzy rozumieją, co znaczy ogólne wykształcenie, jednakże chyba nie powinniśmy o sobie mieć gorszego wyobrażenia, a gdyby było inaczej, to stan taki byłby bardzo smutny. Przez przeniesienie na uniwersytet straciłaby matura swój właściwy charakter i zadanie, mianowicie wykazanie wiedzy ogólnej i dojrzałości umysłowej. Doświadczenia wreszcie, które zebrano we Francyi do dzisiejszego dnia, gdzie tego rodzaju komisye pozostały mimo reformy szkolnictwa, powinny nas odstraszyć od tego rodzaju reformy (Por. „Muzeum“ zeszyt kwietniowy 1903 r. str. 358.).

Reforma egzaminu dojrzałości ma się odnosić do różnych punktów. Niektórzy żądają, żeby ją zredukować do egzaminu końcowego w obecności dyrektora. Jednakże w tym wypadku straciłaby swoje znaczenie. Żaden dyrektor nie chciałby brać na siebie odpowiedzialności za ogólny wynik, a stanowisko nauczyciela byłoby bardziej na szwank narażone. Dlatego najlepszą formą egzaminu jest komisya pod przewodnictwem komisarza rządowego.

Egzamin dojrzałości traci swą grozę, jeżeli komisya przestrzega instrukcyi, które żądają, żeby egzamin z uczniem był rodzajem kolokwium przeprowadzonego rozumnie i humanitarnie. Wtedy każdy, który przeszedł przez ten egzamin, wspominać go będzie z uszanowaniem, a nie ze zgrozą. — Egzaminator natomiast zachowa swobodę, jeżeli matura nie stanie się egzaminem nauczycieli przez przewodniczącego. Tego rodzaju postępowanie sprawia, że wskutek nerwowego niepokoju egzamin chybia celu i wypada na niekorzyść uczniów. Dlatego przewodniczący, którym będzie i powinien być, o ile możności, inspektor szkolny, nie powinien być despotą, ani tetrykiem, ani też nie wyzyskiwać egzaminu dojrzałości celem przekonania się, czy cel nauki osiągnięto. Z chwilą gdy egzamin dojrzałości stanie się egzaminem nauczycieli, nauka w ósmej klasie stanie się dresurą.

Przepisy obecne, odnoszące się do egzaminu dojrzałości, są idealne i nie dają podstawy do krytyki ujemnej, a mimo to pojawiają się ciągle skargi, że jestto „najstraszniejszy egzamin na świecie“.

Powszechne odzywają się skargi, że młodzież w ostatnim roku jest przeciążona i trawi noce na przygotowaniu się do egzaminu. Po-

mijając, że znaczna część tego przeciążenia spowodowana jest nieekonomicznem rozłożeniem czasu u młodych ludzi, trzeba zaznaczyć, że szkoły nasze nie są obliczone na anemików i neurasteników, lecz są przeznaczone dla młodzieńców o normalnej organizacyi, o odpowiedniem fizycznem i duchowem uzdolnieniu. Jeżeli podnoszą się skargi na przeciążenie umysłu pamięciowym balastem, to na to odpowiedzieć można, że egzamin dojrzałości nie powinien być egzaminem pamięci. Jednakże ćwiczenie pamięci jest dla młodzieńca rzeczą konieczną, a nawet dość spory zasób pamięciowych wiadomości nie powinien być dla niego przeciążeniem. Błędną byłaby zasada, gdybyśmy u młodzieży chcieli tylko ćwiczyć rozum i karmić fantazyę.

Co do ułatwień, jakieby można uczniom poczynić przy egzaminie, to są one dość różnorodne. Theobald Ziegler proponował pomnożenie prac piśmiennych, ponieważ dają lepszy obraz ucznia, a żądał skrócenia egzaminu ustnego. Jednakże ponieważ depresya umysłowa przy egzaminie piśmiennym jest większa, a przy egzaminie ustnym łatwiejsze jest pokierowanie odpowiedziami ucznia, przeto taka zmiana nie osiągnęłaby celu. Owszem lepszem byłoby ułatwienie zadań, szczególnie z matematyki i filologii klasycznej.

Natomiast system kompenzacyi, jak np. w Niemczech, byłby znacznem ułatwieniem egzaminu i uwzględniałby bardziej indywidualność uczniów. Niedostateczna nota w jednym przedmiocie mogłaby być wyrównaną przez dobre noty w innych przedmiotach. Również i uwolnienie od ustnej odpowiedzi z niektórych przedmiotów w większym zakresie, niż dotychczas, bardzoby się przyczyniło do ułatwienia egzaminu.

Przedewszystkiem jednak stosunek harmonijny między nauczycielami a przewodniczącym jest podstawą dobrego egzaminu. Dobrzy nauczyciele i dobrzy przewodniczący, odpowiadający w zupełności zadaniu, nadają maturze charakter egzaminu poważnego, ale nie tragicznego i dają rękojmię, że bramy uniwersytetu otworzą się tylko dla ludzi o prawdziwem ogólnem wykształceniu. Natomiast żądanie matury celem dopuszczenia kandydatów do niższych urzędów uważać należy za obniżenie powagi egzaminu.

Dobrych nauczycieli będzie miało państwo, jeżeli o nich się będzie starać, jeżeli będzie się starało zaspokoić ich usprawiedliwione żądania. Co państwo robi dla nauczycieli, to robi dla szkoły, a zadowoleni nauczyciele będą zawsze dobrymi nauczycielami. Dalszym warunkiem niezbędnym jest należyte dobre przygotowanie do zawodu.

Co do przewodniczących, to wspomnieć można, że Theobald Ziegler dzieli radców szkolnych, którzy w Niemczech cieszą się większem poważaniem niż u nas, na trzy kategorye: Radcy idealni, pod którymi służba jest prawdziwą przyjemnością, ponieważ odznaczają się prawdziwie ludzkiem usposobieniem i prawdziwą umysłową wyższością; radcy przeciętni, którzy wszystko traktują uroczyście i egzaminowi potrosze nadają charakter rewizyi zakładu, którzy są trochę pedantami i biurokratami, lecz zresztą ludźmi bardzo sprawiedliwymi

aczkolwiek surowymi; źli radcy, „przynajmniej mógłbym sobie wyobrazić“ — rzekł mowca wśród ogólnej wesołości — „że i tacy są“. Ci ostatni imponują nie umysłową wyższością lecz pełnią władzy, którą przy egzaminie rozwijają nieraz w sposób dotkliwy; „Großsein und Herrschenwollen macht ihn ungerecht“. Nie chodzi takiemu radcy o to, co uczniowie wiedzą, lecz stara się wybadać, czego nie wiedzą, a po egzaminie nieraz ich karci za ich braki, aby odczuli, że przepuszczenie ich przy egzaminie jest raczej łaską a nie sprawiedliwością. Dlatego też ciętość nauczycieli i przewodniczących jest dla uczniów zgubna. Nauczyciele szczególnie nie powinni zapominać o zdaniu, które wyrzekł Goethe: „Zawsze uczymy się najwięcej od tego, którego kochamy“.

Na zakończenie zestawił referent treść odczytu w tezy, aczkolwiek pierwotnie tego zamiaru nie miał.

Egzamin dojrzałości odpowiada warunkom, lecz można go ułatwić:

1. Przez pewne ułatwienie zadań piśmiennych, szczególnie matematycznych i filologicznych, jednakże nie do tego stopnia, żeby się stały zabawką;

2. Przez rozszerzenie uwolnień i zaprowadzenie kompenzacyi;

3. Przez dobre komisye egzaminacyjne.

Wtenczas egzamin ten będzie wprawdzie pierwszym egzaminem obszerniejszym, ale nie będzie wzniecał obawy.

Po odczycie rozwinęła się żywa dyskusya, w której wzięli udział dyr. Thumser, profesorowie Dörfler, Arber i Gratzy. Wszyscy przemawiali za zatrzymaniem matury zaznaczając, że usunięcie tego egzaminu spowodowałoby przedewszystkiem obniżenie się umysłowego poziomu u abituryentów. Co do kompenzacyi zdania się różniły. Dyr. Thumser zaznaczył, że tego urządzenia nie uważa bynajmniej za idealne. Uczeń nie odpowiadający wymaganiom w jednym przedmiocie nie może tego braku wyrównać dobrymi postępami w innych przedmiotach. Natomiast, jeżeli komisya będzie ostrożna przy wydawaniu oceny z postępem niedostatecznym, kompenzacya będzie zupełnie zbyteczna. Dyspenzy natomiast oddadzą wielkie usługi, i należy je stosować, skoro w ciągu roku okaże się, że kandydat jest rzeczywiście dojrzały. W dalszych wywodach podniósł dyr. Thumser, że referent mówił ciągle tylko o przewodniczącym, jakby komisya składała się tylko z przewodniczącego, podczas gdy jest obowiązkiem egzaminatora ująć się za kandydatem. Wtedy egzamin przestanie być grą szczęścia i ta głównie okoliczność jest przyczyną przeniesienia egzaminu z uniwersytetu do szkoły średniej.

Zgromadzenie oświadczyło się za zatrzymaniem matury bez wprowadzenia kompenzacyi.

Odczyt prof. dr. Jerusalema „O naukowych, dydaktycznych i społecznych zadaniach nauczyciela szkoły średniej“ obudził żywy oddźwięk w sercach słuchaczy i dlatego przytoczę treść jego również nieco obszerniej.

Po kilku wstępnych słowach zaznaczył referent, że o wszystkich sprawach będzie mówił otwarcie, gdyż to jest prawem nauczyciela i ponieważ władza wyższa nam to prawo dała, chcąc mieć nauczycieli samodzielnych i zadowolonych ze swego zawodu. Zadanie naukowe nauczyciela szkoły średniej jest podwójne; receptywne i produktywne.

Nauczyciel nie tylko powinien przysposobić się należycie do swego zawodu, przyswajając sobie obszerną wiedzę, aby wychowankom sumą wiedzy rzeczywiście imponować, lecz musi pracować naukowo dalej w swoim fachu, żeby ciągle iść z postępem wiedzy. Życzyćby sobie należało, żeby wydział filozoficzny w większej mierze zajmował się zadaniem przyszłego nauczyciela; lecz co prawda, w ostatnich czasach nastąpił pod tym względem zwrot ku lepszemu. Nie należy też dążyć do tego, aby obniżono wymagania stawiane kandydatom przy egzaminie nauczycielskim, gdyż na naszej powadze naukowej opiera się powaga stanu. Każdy z nas przekonany jest o konieczności dalszego kształcenia się i nieustawania na drodze, na którą nas pchnęły studya uniwersyteckie. Dlatego wysoce dotknęło nas wezwanie „stowarzyszenia dla szerzenia oświaty ludowej“ wystosowane do nauczycieli szkół ludowych i średnich, a zachęcające nas do kształcenia się. Dla nauczycielstwa średniego takie upomnienie jest zbyteczne.

Nader ważnem jest zadanie dydaktyczno-pedagogiczne i z niego wypływają inne. Zadanie to jest nader trudne, gdyż nauczyciel pośredniczy tutaj między zadaniem szkoły ludowej i szkoły wyższej. W szkole niższej przeważa dresura umysłu, na uniwersytecie natomiast profesor wykłada swobodnie, zostawiając słuchaczowi wolną rękę co do przyswojenia sobie materyału. Dlatego szkoła średnia ma przygotować ucznia do samodzielnej pracy. To zadanie powinno być więcej wysunięte na pierwszy plan i wpływać na tok nauki i wybór materyału. Zadanie nauczyciela jest więc ciężkie, ponieważ ma uczniom podawać wyniki wiedzy ludzkiej i z obszerną znajomością przedmiotu łączyć technikę nauczania, nauczyciela ludowego. To też np. o wiele łatwiej uczyć na uniwersytecie psychologii, niż w ósmej klasie; za to jednak zadanie jest piękniejsze. Przedewszystkiem należy w uczniach wzbudzić zainteresowanie do przedmiotu, jednak bez przesady, bo gdzie nauczyciel da się porwać przedmiotem, tam uczniowie wprawdzie chętnie pójdą za nim, jednakże nie wiele się nauczą. Niebezpieczną jest rzeczą uczyć zbyt interesująco, gdyż chodzi również o utrwalenie wiadomości podanych uczniom. W tym celu musi nauczyciel panować bardzo nad sobą. Jeżeli więc postawi nam kto pytanie: „Jak uczy nauczyciel?“, to odpowiemy: „Wiedzą i wolą“.

Kształcąco wpływa nauczyciel na młodzież przez egzaminowanie, które jest wprawdzie żmudne i wywiera na ucznia znaczny nacisk, ale jest konieczne. Życzyćby należało, żeby to egzaminowanie było mniej mechaniczne; wtenczas uwaga i postępy byłyby lepsze. Przy egzaminowaniu konieczny jest ze strony nauczyciela spokój i swoboda,

a wtenczas u ucznia zniknie obawa. Konieczną jest dalej jak największa sprawiedliwość i bezstronność w ocenie odpowiedzi, która wyrabia nauczycielowi powagę, gdy tymczasem nawet cień niesprawiedliwości budzi nienawiść. Nauczyciel traci powagę przez niesprawiedliwość, gdyż jeżeli kogo nienawidzimy, to stawiamy go przynajmniej na równi ze sobą. Nie należy przytem zapominać, że powaga daje nauczycielowi władzę nad umysłami, a nie odwrotnie. W pierwszej klasie nauczyciel tę powagę przynosi ze sobą, jeżeli jej sam nie utraci; tutaj chodzi tylko o jej utrzymanie. W klasach wyższych powagę musi sobie zdobyć, gdyż tutaj uczniowie są usposobieni krytycznie i wyszukują wady nauczyciela. Zdobędzie ją sobie przez dostateczny zasób pewnej wiedzy, przez nienaganną sprawiedliwość, konsekwentną energię i poważny spokój. Niezawodnie obawa przed surowością nauczyciela gra pewną rolę, jednak nie możemy zgodzić się na zasadę: Oderint, dum metuant!

Nauczycielowi jest niezbędnie potrzebna metoda. Jednakże nie należy mu narzucać pewnej metody, gdyż bardzo wiele dróg, wiele metod prowadzi do jednego celu. Narzucenie więc metody krępuje indywidualność nauczyciela. Nauczyciel powinien zaznajomić się z literaturą dydaktyczną, z dziełami, w których spoczywa doświadczenie generacyi; im dokładniej się z niemi zapozna, tem lepiej znaczenie ich będzie rozumiał i tem bardziej będzie je cenił. Jednakże więcej znaczy jeszcze własny sąd, własne zastanowienie się i odpowiedni wybór. Dla tego przygotowanie pedagogiczne jest niezbędne i niezbędny jest samodzielny sąd. Rok próby którego żądają instrukcye, jest bardzo dobrą instytucyą, szkoda tylko że zaniedbaną wskutek nadzwyczajnego braku nauczycieli. Dlatego zaprowadzenie na uniwersytecie metodycznych odczytów z poszczególnych przedmiotów, przez profesorów gimnazyalnych, byłoby wielkiem dobrodziejstwem, a może jeszcze większem zaprowadzenie próbnych lekcyi. Tego rodzaju instytucya byłaby pewnego rodzaju awansem, co jednak jest rzeczą podrzędniejszej wagi, gdyż każdy profesor polecenie tego rodzaju uważałby raczej za odznaczenie, niż za nowe źródło dochodu.

Zadanie społeczne nauczyciela szkoły średniej jest również nie mniej ważne i jest trojakie. Po pierwsze, ponieważ państwo urządza szkoły, aby mieć zastęp odpowiednio przygotowanych urzędników i ponieważ wskutek tego układa plan szkół, przeto nauczyciele muszą brać udział w wypracowaniu i ułożeniu planu i jego zmianach, następnie muszą wcześnie usuwać ze szkoły tych uczniów, którzy nie umieją odpowiedzieć wymaganiom i nie będą mogli odpowiedzieć zawodom, do których szkoła przygotowuje. Autor nazwał tę czynność nauczyciela: „soziale Auslese“.

Drugiem społecznem zadaniem nauczyciela jest pouczenie rodziców o celach szkoły, co da się uskutecznić przez żywą styczność z nimi, a drogi są dość rozmaite.

Trzeciem wreszcie zadaniem jest ożywienie uczniów duchem społecznym przez wykazywanie, jak wszystkie urządzenia społeczne,

z których korzystamy i które nam byt ułatwiają i uprzyjemniają, są owocem pracy całych pokoleń, wykazywanie ciągłości w rozwoju kultury i wypływających stąd obowiązków względem społeczeństwa, wśród którego żyjemy. Wtenczas wzbudzimy w uczniach uczucie łączności ze społeczeństwem. Pielęgnowanie indywidualności przez nauczycieli jest w szkole utrudnione z powodu nadmiernej liczby uczniów, lecz w życiu społecznem, gdzie krzyżują się różnorodne interesa, indywidualność się najsilniej objawia, i to uczniom możemy wykazać.

Tak więc nauczycieli powinien ożywiać zdrowy pozytywizm. Na polu naukowem chodzi o zebranie wiedzy pozytywnej, która większe owoce przynosi niż wykształcenie ściśle krytyczne. Również pod względem pedagogicznym chodzi dzisiaj nauczycielowi głównie o pielęgnowanie dobrych stron, nie o wyszukiwanie błędów. Wreszcie zadanie społeczne jest także pozytywne, gdyż nauczyciel ma wskazywać obowiązki nasze względem ogółu i budzić świadomość społeczną. „Bardzo często — mówił dalej referent — nazywają nas idealistami, lecz jeżeli tego rodzaju pozytywizm jest idealizmem, to jest on prawdziwie zdrowym idealizmem i my się do niego chętnie przyznajemy. W ten sposób postępując, zyskamy ogólne poważanie, a stanowisko nasze podniesie się pod względem materyalnym i idealnym. Wystawa środków naukowych otwarta równocześnie jest najlepszym dowodem, jak austryacka szkoła średnia pięknie i szczęśliwie łączy humanizm i realizm i jak w ten sposób staje się wzorem dla innych krajów. W obec tego spada na nas obowiązek: wytrwać na tem zaszczytnem stanowisku nie słowy lecz czynami, aby nadal nie być naśladowcami lecz wzorami".

Odczyt ten przyjęło zgromadzenie hucznymi i długimi oklaskami, był bowiem wyrazem usposobienia całego stanu nauczycielskiego, obrazem jego myśli i uczuć. Aczkolwiek referent nie rozwinął przed słuchaczami nowych myśli i nie wskazał nowych dróg i zadań, to jednak zestawiwszy w sposób jasny i przejrzysty, to co każdy w głębi czuł, a bardzo często bezwiednie wykonywał, uświadomił niejako zadanie nauczycieli; zaś pojmując je, ze strony szlachetnej, zasłużył sobie na gorące oklaski.

Program obrad był więc bardzo obfity, tak że jeden punkt, który nadprogramowo miał wejść na porządek dzienny, musiano odroczyć do przyszłego zgromadzenia. Były to propozycye komisyi o ułatwieniach przy egzaminowaniu.

Wyniki narad komisyi przedłożone zgromadzeniu były następujące:

1. Zniesienie świadectw za pierwsze półrocze nie jest wskazane.

2. Całe półrocze ma się rozpadać tylko na trzy okresy konferencyjne (i to we wszystkich krajach koronnych), czyli mają się odbywać tylko dwie t. zw. konferencye miesięczne i końcowa.

3. *a)* Osobny egzamin piśmienny promocyjny (schriftliche Versetzungsprüfung) jest zbyteczny;

b) Wrazie uzasadnionej wątpliwości względem ucznia co do jego przejścia do wyższej klasy, należy z nim odbyć ustny egzamin w obecności dyrektora.

4. Przy poprawie domowych wypracowań piśmiennych może się nauczyciel ograniczyć do poprawy pewnej części zadań i przeglądnięcia reszty wypracowań.

5. Miejsce dotychczasowych not z obyczajów i pilności ma zająć jedna ocena ogólnego zachowania się ucznia i to według następującej skali: bardzo dobre, dobre, odpowiednie (minder gut) nie odpowiednie. Przy ostatniej nocie konieczne jest objaśnienie.

6. Nota „zły" odpada.

Dla braku czasu punkty te oddano nowej komisyi z poleceniem, aby rzecz ta przyszła pod obrady najbliższego zgromadzenia.

Po za ramami ogólnych obrad, w których udział był nader liczny (500—800), zgromadzały się różne sekcye, bądź przed głównemi posiedzeniami, bądź też po nich i obradowały przeważnie nad kwestyami pedagogicznemi i dydaktycznemi. Zostawiając zreferowanie odczytów w części lub całości na czas późniejszy, przytoczę tutaj ich spis.

I. Sekcya filologiczna:

1. Psychologiczne uwagi nad lekturą szkolną. (Prof. Dr. Hugo Herzog).

2. Prywatna lektura w klasycznych językach. (Prof. H. Schickinger z Linzu).

3. Piśmienne łacińskie wypracowania w III. i IV. klasie. (Prof. Edward Ott z Böhmisch-Leipa).

II. Sekcya historyczno-geograficzna:

1. Rozkład materyału w nauce geografii i historyi w naszych szkołach średnich. (Prof. Dr. Juliusz Mayer z Freistadt).

2. Znaczenie Istryi i Dalmacyi dla nauk klasycznych. (Prof. Dr. Gutscher z Gracu).

3. Pisownia i wymawianie imion obcych w nauce historyi. (Prof. Dr. Antoni Franz z Lipnika).

III. Sekcya fizykalna i matematyczna:

1. Uniwersalny aparat do elektrolizy cieczy (z demonstracyami — Prof. Maksymilian Rosenfeld z Cieszyna).

2. Wykład z akustyki z demonstracyami na nowym instrumencie „polytonikon" z wykazaniem niektórych sprzeczności w podręcznikach fizyki i wyższości greckiej teoryi muzyki. (Major Steiner, prof. przy Theresianum).

3. Fizyologiczne wrażenia przestrzenne i geometrya teoretyczna (Prof. Teodor Hartwig z Wiener Neustadt).

4. Zarys planu fizykalnych ćwiczeń z uczniami. (Prof. Gustaw Schilling z Wiednia).

5. O praktycznej nauce przyrodniczej (z demonstracyami — Prof. Dr. Jan Kleinpeter z Gmunden).

6. Demonstracya nowych aparatów fizykalnych (Prof. Hartl z Reichenbergen).

IV. Sekcya pedagogiczna:

1. Przyczynek do historyi wyższego szkolnictwa i pedagogiki w Austryi.

2. Normalna dotacya na środki naukowe. (Dyrektor Dr. Jerzy Juritsch z Mies).

V. Sekcya dla ćwiczeń cielesnych i hygieny szkolnej:

1. Zabawy uczniów na wolnem powietrzu pod kierownictwem dwóch profesorów.

2. Obecny stan i przyszłość ćwiczeń cielesnych. (Referent: Dyrektor Franciszek Kemény z Budapesztu, korreferent: Prof. Dr. Artur Petak z Gorycyi).

Juliusz Ippoldt.

KRONIKA SZKOLNA I PEDAGOGICZNA.

TOWARZYSTWO NAUCZYCIELI WYŻSZYCH ZAKŁADÓW NAUKOWYCH PROWINCYI BRANDENBURSKIEJ odbyło 31 walne zgromadzenie 30. maja 1903 r., na którem prof. Dr. Krueger podał krótką historyę 30-letnią o rozwoju Tow., poczem obradowano nad wnioskiem prof. Blocka założenie ogólnego niemieckiego Tow. nauczycieli szkół wyższych i o peryodyczne zwoływanie niemieckich wieców nauczycieli szkół wyższych. Na przewodniczącego wybrano Dra Hamdorffa. Przed walnem zgromadzeniem odbyło się zebranie ogólne członków kasy zapomogowej prowincyi brandenburskiej, która posiada obecnie 67.759 mk. majątku. Dotychczas rozdano 64.116 mk. zapomóg spadkobiercom i rodzinom zmarłych członków. Etat zapomogowy na r. 1903/4 wynosi 7.300 mk. Członków liczy kasa 658. („Paedagogisches Archiv. 1903. zeszyt 10. str. 627—630).

PROJEKT REFORMY SZKOLNICTWA W DANII. Od szeregu lat przygotowywano w Danii nową reformę wyższych szkół. Do wypracowania obecnego projektu dało bodźca żądanie dyrektorów, ażeby oprócz kierunku gimnazyalnego i realnego zaprowadzono jeszcze kierunek gimnazyalno-realny. Główne punkty projektu są następujące: szkoła ludowa ma stanowić główną podstawę ogólną całej nauki; szkoła wyższa zostaje stworzona ze szkoły średniej, uczeń może liczyć najmniej 11 lat życia, aby go można przyjąć do szkoły. Szkoła średnia uczy wychowanków przez lat cztery i przygotowuje do wyższego ogólnego wykształcenia. Kończy ją ten, kto złoży odpowiedni egzamin. Szkoła dla młodzieńców (ażeby być do niej przyjętym musi chłopiec mieć najmniej 15 lat, dziewczyna 16), obejmuje trzyletni kurs i dzieli się na trzy części: klasyczną, języków nowoczesnych i matematyczno-przyrodniczą. O dojrzałości uczniów decyduje egzamin końcowy, który zapewnia wszystkim, bez względu na dotychczasowy kierunek nauki dostęp do wszystkich studyów uniwersyteckich. Przedmiotami naukowymi są: w szkołach średnich religia, język duński

(wraz z łatwą lekturą szwedzką), język angielski, niemiecki, historya, krajoznawstwo, historya naturalna (z hygieną), nauka o naturze (z chemią), rachunki, matematyka, pisanie, rysunki, ćwiczenia cielesne, śpiew, a w szkołach dla dziewcząt roboty ręczne kobiece. Oprócz tego można uczyć gospodarstwa domowego i slöjdu. Na życzenie mogą uczniowie klasy najwyższej pobierać elementarną naukę języka łacińskiego. W szkole dla młodzieńców uprawia się oprócz wymienionych przedmiotów także: język francuski, archeologię, język łaciński (jego nie uczą go w sekcyi matematyczno-przyrodniczej) i język grecki (tylko w sekcyi klasycznej). „Paedagogisches Archiv.“ 1903. zeszyt 7/8. str. 458.

GŁOS ANGIELSKIEGO CZASOPISMA W SPRAWIE KLASYCZNEGO WYKSZTAŁCENIA podaje w streszczeniu Dr. Graevell w „Paedagogisches Archiv“. 1903. zeszyt 10. str. 626—627. Autorem angielskiego artykułu, zamieszczonego w „Contemporary“ jest Fr. Harrison. O wpływie wykształcenia klasycznego na ogół mniema on bardzo niewiele. Najwięksi angielscy pisarze nie mieli akademickiego wykształcenia. Ani Szekspir, ani Marlove, ani Pope, Schelley, ani Byron, Burns ani Scott. Wszyscy oni powstali z siebie samych, mają własnego ducha, stworzyli sobie własne ideały. Tak samo Swift i Defoe, Goldsmith i Gibbons, Mill i Grote, Spencer i Darwin. Milton, Gray i Johnson są nielicznymi przykładami tych, którzy osiągnęli zupełne akademickie wykształcenie. Studya klasyczne możnaby zawiesić w każdym kraju, a najprawdopodobniej otrzymalibyśmy takie same rezultaty.

KURSA PEDAGOGICZNE WAKACYJNE urządzono dla nauczycieli i nauczycielek szkół ludowych w Łomży (Król. Polskie). Wykłady tego rodzaju urządzane będą corocznie dla każdej gubernii. Na ten cel wyznaczać będzie ministeryum ośw. corocznie kwotę 4.000 rubli.

POLSKI UNIWERSYTET LUDOWY został założony w Paryżu z następującym statutem: §. 1. Celem P. U. L. jest stworzyć ognisko, w którem robotnicy Polacy mogliby w wolnych chwilach zbierać się dla wzajemnej wymiany myśli, kształcenia się, słuchania wykładów i zasięgania pożytecznych wiadomości; §. 2. P. U. L. nie może należeć do żadnej organizacyi politycznej, przyjmować udziału w manifestacyach, urządzać zebrań w celu protestowania lub uchwalania jakichś rezolucyi, z wyjątkiem spraw, tyczących się specyalnie jego interesów; §. 3. Do P. U. L. może należeć każdy, opłacający miesięczną wkładkę w wysokości 1 fr.

MUZEA PEDAGOGICZNE DLA WYKSZTAŁCENIA POCZĄTKOWEGO ustanowiono w Rosyi. Celem ich ma być zaznajamianie wszystkich, interesujących się oświatą ludową, z obecnym jej stanem i rozpowszechnianie pojęć o najlepszej jej organizacyi. Prawo urządzania muzeów mają: zakłady naukowe, instytucye publiczne, towarzy-

stwa naukowe i osoby prywatne. Pozwolenia udziela kurator okręgu naukowego. Nadzór nad muzeami należy do dyrektorów szkół ludowych. („Prawda". 1903. nr. 35).

DO UNIWERSYTETU WARSZAWSKIEGO przyjęto w bież. r. szk. na wydział prawny 168 studentów, na lekarski 78, na sekcyę przyrodniczą wydziału fizyczno-matematycznego 39, na sekcyę matematyczną 56, a na wydział historyczno-filologiczny 9.

KURSA WYŻSZE DLA KOBIET IM. DR. A. BARANIECKIEGO W KRAKOWIE. W półroczu zimowem 1903/04 odbywały się następujące wykłady: prof. Dr. N. Cybulski fizyologia; prof. Dr. W. Czermak historya polska; M. Dubiecki literatura polska; Dr. St. Grabski ekonomia polityczna; B. Gustawicz kosmografia i geografia; Dr. W. Kulczycki zoologia; Dr. A. Mazanowski literatura polska XIX. wieku; J. Maciołkowski pedagogia; ks. Dr. A. Podwin etyka i historya Kościoła; prof. Dr. J. Rostafiński botanika i o elementarnych zjawiskach życia; Dr. L. Rydel literatura powszechna; prof. Dr. M. Straszewski historya filozofii; A. Szarłowski historya powszechna; Dr. M. Żmigrodzki historya sztuki.

PODWYŻSZENIE PŁACY NAUCZYCIELI w szkołach miejskich, seminaryach nauczycielskich i instytutach Królestwa Polskiego nastąpiło z Nowym Rokiem. W gimnazyach i szkołach realnych dyrektorowie, inspektorowie i nauczyciele, pobierający 1500 rb. za 12 godzin wykładowych tygodniowo, nie otrzymują podwyżki. Nauczyciele zaś, pobierający 1500 rb. za 13 godzin wykładowych, oraz nauczyciele, którzy służą nie więcej, niż 10 lat, otrzymywać będą podwyżki 90 rb.; mający od 10—15 lat służby dostają 180 rb. i pozostający w służbie od 15—25 lat otrzymują 360 rb. podwyżki rocznie. Niezależnie od podniesienia płacy od początku roku 1904 podwyższono za dodatkowe lekcye wynagrodzenie z 60 do 70 rb., z 50 do 60, z 48 do 55, z 36 do 42 i z 30 do 35 rb. Co do uniwersytetów i innych wyższych zakładów naukowych — ministeryum oświaty ustanowiło podwyżkę pensyi w stosunku 20% dla profesorów, nie pobierających więcej niż 1000 rb. rocznej płacy, za wykłady dodatkowe. („Prawda". 1903. nr. 47).

CICHA REWOLUCYA rozwija się obecnie w Anglii na wielką skalę. W tamtejszych szkołach ludowych nauka religii nie jest obowiązująca dla uczniów. Poprzednio każde wyznanie musiało opłacać jej koszta. W roku zeszłym parlament po długich walkach złożył brzemię tych rozchodów na kasę państwa. Obecnie tedy ogromna masa obywateli odmawia płacenia tej części podatków, która przypada na pokrycie wynagrodzeń nauczycieli religii. Skutkiem tego odbywają się ustawicznie fantowania, egzekucye, sprzedaże przymusowe, a wraz z niemi uchwały protestujących zgromadzeń. Opór ten przy-

biera coraz szersze rozmiary i będzie musiał zakończyć się jakiemś ustępstwem ze strony rządu. Przy ostro zarysowanych bowiem różnicach i przeciwieństwach wyznaniowych nie można oczekiwać, aby członkowie rozmaitych sekt zgodzili się na utrzymywanie ze swej kieszeni nauczycieli innych religii, a warunki życia konstytucyjnego zapewniają im rozległą swobodę oporu. („Prawda". 1903. nr. 32).

Dr. St. Zdziarski.

ROZMAITOŚCI.

— KONKURS. Towarzystwo nauczycieli szkół wyższych we Lwowie ogłasza, ponownie konkurs na dziełko, któreby zawierało całokształt wychowania, osnuty na konkretnym przykładzie. Autor dziełka uznanego za najlepsze, otrzyma 200 K (dwieście Koron) nagrody.

Towarzystwu przysługiwać będzie prawo ogłoszenia tego dzieła własnym nakładem, a wtedy otrzyma autor także honoraryum w kwocie 50 K za arkusz druku. Rękopisy (z podaniem nazwiska i adresu autora w kopercie zamkniętej, oznaczony godłem rękopisu) należy nadsyłać pod adresem Towarzystwa (ulica Małeckiego l. 5) do dnia 31. grudnia 1904 r.

ODZNACZENIA, MIANOWANIA I PRZENIESIENIA.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 9. lutego b. r. nadał zwyczajnemu profesorowi Uniwersytetu lwowskiego, dr. Oswaldowi Balzerowi i zwyczajnemu profesorowi Uniwersytetu krakowskiego, dr. Kazimierzowi Morawskiemu, tytuł i charakter radców Dworu z uwolnieniem od taksy.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 31. stycznia b. r. zamianował prywatnego docenta, adwokata dr. Aleksandra Dolińskiego, nadzwyczajnym profesorem prawa handlowego i wekslowego na Uniwersytecie lwowskim.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 9. lutego b. r. zezwolił na wyrażenie zwyczajnemu profesorowi historyi polskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim, radcy Dworu dr. Stanisławowi Smolce, przy sposobności przeniesienia go na własną jego prośbę w stan stałego spoczynku, Najwyższe uznanie.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 24. lutego b. r. nadał prywatnemu docentowi dla wewnętrznej medycyny w Uniwersytecie krakowskim, dr. Ludomiłowi Korczyńskiemu, tytuł nadzwyczajnego profesora Uniwersytetu.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 11. marca b. r. nadał głównemu nauczycielowi męskiego seminaryum nauczycielskiego w Tarnowie. Alfredowi Rucińskiemu, przy sposobności przeniesienia go na własną prośbę w stan stałego spoczynku, tytuł radcy szkolnego z uwolnieniem od taksy.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 9. kwietnia b. r. nadał profesorowi szkoły realnej w Stanisławowie, Edmundowi Bączalskiemu, przy spo-

sobności przeniesienia go na własną prośbę w stan stałego spoczynku, tytuł radcy szkolnego z uwolnieniem od taksy.

— P. Minister w. i o. zamianował: zastępcę nauczyciela religii w gimn. Franciszka Józefa z ruskim językiem wykładowym w Tarnopolu, ks Tomasza Borodajkiewicza, nauczycielem gr. kat. religii w tym zakładzie; głównego nauczyciela męskiego seminaryum nauczycielskiego w Sokalu, Józefa Rakowskiego, nauczycielem głównym w męskiem seminaryum nauczycieskiem w Zaleszczykach; prowizorycznego nauczyciela gimnazyum w Dębicy, Leopolda Reuthstetten-Schirmböcka, rzeczywistym nauczycielem w tymże zakładzie; głównego nauczyciela żeńskiego seminaryum nauczycielskiego we Lwowie, Michała Wagilewicza, dyrektorem męskiego seminaryum nauczycielskiego w Sokalu; suplenta męskiego seminaryum nauczycielskiego w Tarnopolu, Bogdana Kopytczaka, głównym nauczycielem w tymże zakładzie, i zezwolił ks. Janowi Turkiewiczowi, nauczycielowi religii gr. kat. w c. k. gimnazyum w Brodach i ks. Sofronowi Hlibowickiemu, nauczycielowi religii gr. kat. w c. k. męskiem seminaryum nauczycielskiem w Zaleszczykach, w skutek ich prośby na wzajemną zamianę miejsc służbowych.

— C. k. Rada szkolna krajowa zatwierdziła w zawodzie nauczycielskim: ks. Cypryana Chotynieckiego, rzeczywistego nauczyciela religii gr. kat. c. k. gimnazyum w Jarosławiu i Jana Salomon-Friedberga, rzeczywistego nauczyciela c. k. V. gimnazyum i nadała im tytuł profesora.

FUNDACYA IM. A. MICKIEWICZA.

Kupony od Listów Banku krajowego i procent z książeczek Kasy Oszczędności za 1. półrocze 1903 r. 455 k. 21 h.; Koło krośnieńskie Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych 10 k. 20 h.; grono gimnazyum Franciszka Józefa we Lwowie 4 k. 40 h.; Wydział Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych w myśl uchwały z dnia 23. kwietnia zamiast wieńca na trumnę ś. p. prof. Piotra Chmielowskiego 50 k.; grono gimnazyum Franciszka Józefa we Lwowie 3 k. 40 h.; prof. J. Dziurzyński od grona gimnazyum III. w Krakowie za maj 6 k.; ks. J. Eiselt od grona szkoły realnej w Stanisławowie za kwiecień i maj 10 k. 80 h.; prof. Michał Bogusz od grona gimnazyum niemieckiego we Lwowie 5 k. 20 h.; prof. Hipolit Neuwirth od grona gimnazyum sanockiego 4 k. 40 h.; prof. Maks. Krynicki od grona gimnazyum samborskiego 11 k. 88 h.; prof. Bronisław Dobrzański od grona gimnazyum V. we Lwowie 12 k.; prof. Józef Szczudło od grona szkoły realnej w Tarnowie 10 k.; prof. A. Ziemski od grona gimnazyum bocheńskiego 5 k. 60 h.

Stan fundacyi wynosi z dniem dzisiejszym 24.962 k. 07 h.

We Lwowie dnia 14. maja 1904.

W imieniu Wydziału: *Józef Czernecki*
ulica Augusta Bielowskiego l. 1.

BIBLIOGRAFIA

za II. półrocze 1903 r.

(Dokończenie).

III. Nauka poszczególnych przedmiotów szkolnych.

1. Religia.

Grimmich V. Der Religionsunterricht an unseren Gymnasien. Wien. 1903. 4 K.

Koppelmann. Zum Religionsunterrichte. M. für höh. Schulw. 1903. nr. 5.

Schriften der pädagogischen Gesellschaft. Verzeichnis empfehlenswerter Bücher f. Lehrer u. Lehrerinnen zur Vorbereitg. f. ihren Beruf u. ihren Unterricht, sowie zu ihrer wissenschaftl. Weiterbildg. 1. Heft: Meltzer Herm.: Zum evangelischen Religions Unterricht. Dresden. 1903. M. 0·75.

Thrändorf Dr. E. Allgemeine Methodik des Religionsunterrichtes. 4. gänzlich umgearb. Aufl. der „Behandlg. des Religionsunterrichtes nach Herbart-Zillerschen Grundsätzen". Langensalza. 1903. M. 1·50.

2. Filologia klasyczna.

Cauer Paul. Grammatica militans. Erfahrungen und Wünsche im Gebiet des lateinischen u. griechischen Unterrichtes. II. Aufl. Berlin. 1903. M. 3·60.

Tenże. Homer als Anfangsunterricht. Zschr. f. Gymnasialwes. 1903. str. 690.

Döhring Alfred. Die Lehre von den Attributen. Ein Kapitel deutsch-lateinischer Schulgrammatik. Neue Jahrb. f. Philol. u. Pädag. t. XII. str. 496—512.

Franke. Eine griechisch römische Altertumskunde für unsere Schüler. Gymnasium. 1903. nr. 23.

Herold. Das Abfragen der lateinischen Verben in Quinta. Lehrpr. nr. 77.

Hornemann Dr. Ferdinand. Der griechische Unterricht im neuen Gymnasium. Neue Jahrb. f. Philol. u. Pädag. t. XII. str. 353—367.

Hüttemann. Zur Reform des griechischen Unterrichts. H. 9. 1903. nr. 4/5.

Kohl O. Zu Hornemanns „Griechischem Unterricht im neuen Gymnasium". Zschr. f. Gymnasialwes. 1903. str. 762.

Löschhorn Karl. Zur Behandlung und Bewertung der griechischen Dichterlektüre auf Gymnasien. Zschr. f. Pädagogische Psychologie. 1903. nr. 1/2.

Schickinger H. Die Privatlektüre in den klassischen Sprachen. Zschr. f. österr. Gymnasien. 1903. str. 932—42.

Weissenfels O. Das griechische Lesebuch von N. v. Wilamowitz-Moellendorff. Zschr. f. Gymnasialwes. 1903. str. 770.

Wessely R. Wie kann der griechische Unterricht auf einfachere Weise sein Ziel erreichen. Zschr. f. Gymnasialwes. 1903. str. 505.

Willenbücher. Bemerkungen zur Lektüre des 1. Buches der Oden des Horaz. Lehrpr. nr. 76.

3. Języki nowsze.

A. Rr. Zum neusprachlichen Unterricht an den bayerischen Gymnasien. Beil. z. all. Zeitung. 1903. nr. 113.

Barth. Zwangsloslose Bemerkungen zum französischen Unterrichte. Gymnasium. 1903. nr. 15.

Beaujeu Lucien. L'enseignement pratique des langues vivantes. Revue pédagogique 1903. nr. 9.

Biese. Gedankengänge im deutschen Unterrichte der Prima. Lehrpr. nr. 77.

Doerr. Betrachtungen über die Methode des deutschen Unterrichts in den Unterklassen lateinloser höh. Lehranstalten. Zschr. f. d. deutschen Unterricht. 1903. nr. 3/4.

Foss Dr. Zum deutschen Unterricht. Pädag. Archiv. 1903. str. 485.

Gille. Über französische Grammatiken in französischen Schulen. Lehrpr. nr. 77.

Hoffmann. Die Behandlung epischer Dichtungen als Vorbereitung für die Lektüre der Dramen. Blätter f. Gymnasialwes. 1903. nr. 7/8.

Jaworski Aleksander. Język francuski w naszych szkołach realnych. Kraków. 1903.

Just. Deutsch in den Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preussen 1901. Jahrb. d. Ver. f. wissensch. Pädag. 35.

Lecoq J. L'enseignement vivant des langues vivantes. Paris. 1903.

Meier. Über den Aufbau des Sprachunterrichtes an höheren Schulen. Zschr. f. Reformgymn. 1903. nr. 3.

Nusser. Zur deutschen Klassikerlektüre. Blätter f. Gymnasialw. 1903. nr. 7/8.

Oertel. Zur Stillehre. Zschr. f. d. deutschen Unterricht. 1903. nr. 9.

Rohr A. Die französischen Sprachübungen am Gymnasium. Zschr. f. Gymnasialwes. 1903. str. 417.

Schläger Dr. G. Vom neusprachlichen Unterrichte. Pädag. Archiv. 1903. str. 746.

Thamm Dr. M. Das neue englische Unterrichtsgesetz. Pädag. Archiv. 1903. str. 417.

Żypowska E. Nowe metody języków obcych z zastosowaniem metody poglądowej. Przegl. pedagog. 1903. nr. 5—6.

Taż. Jeszcze o reformie w wykładzie języków obcych. Tamże nr. 15—17.

Taż. Wykład języków obcych w Europie zachodniej. Przegl. pedagog. 1903. nr. 18.

4. Historya.

Eisfeldt E. Zum Gechichtsunterricht in Sexta. Zschr. f. Gymnasialwes. 1903. str. 669.

Foss Dr. Zum Geschichtsunterricht. Pädag. Archiv. 1903. str. 483.

Harder F. Bemerkungen über die Behandlung der Dichtung der Befreiungskriege in Untersekunda. Zschr. f. Gymnasialwes. 1903. str. 488.

Herold Dr. Richard. Zwölf Stunden Heimatkunde. Pädag. Archiv. 1903. str. 363.

Kähler F. Zum Geschichtsunterricht in der Sekunda. Zschr. f. Gymnasialwes. 1903. str. 537.

Kreutzer G. Randbemerkungen zum Unterricht in der neuesten Geschichte. Zschr. f. Gymnasialwes. 1903. str. 353.

Jullian C. L'enseignement historique et l'histoire locale. Revue pédagogique. 1903. nr. 6.

Lacombe Paul. Faut il enseigner l'histoire à rebours? Manuel général 1903. 25. avril.

Lanson G. Programme d'études sur l'histoire provinciale de la vie littéraire en France. Revue d'histoire moderne. 1903. 15. avril.

Reichardt Carl Dr. Eine Lanze für die Kriegsgeschichte (o prze wadze historyi wojen w nauczaniu historyi). Neue Jahrb. f. Philol. u. Pädag. t. XII. str. 435—63.

Schwarz. Vergangenheit und Gegenwart. Aus der Praxis des Geschichtsunterrichtes an den mittleren Klassen der Realschule. Zschr. f. lateinlose höh. Schulen. 1903. nr. 2.

Sorgenfrey Dr. Theodor. Vom Arbeitstische der Geschichtslehrers. Neue Jahrb. f. Philol. u. Pädag. t. XII. str. 464—482.

5. Geografia.

Carl R. Die verschiedenen Methoden der Geländerdarstellung auf Schulwandkarten. Kritisch beleuchtet. Dresden. 1903.

Frobenius Leo. Geographische Kulturkunde. Eine Darstellung der Beziehungen zwischen der Erde und der Kultur nach älteren Reiseberichten zur Belebung d. geogr. Unterrichtes. I—IV. Leipzig. 1904. M. 10.

Der deutsche Geographentag und der Betrieb der Geographie an den bayerischen Gymnasien. Beil. z. allgem. Zeitung. 1904. nr. 139.

Hergt. Ausführlicher Lehrplan für den erdkundlichen Unterricht in Sexta. Lehrpr. nr. 77.

Müller Dr. Alois. Über die Verwendung geologischer Momente auf der ersten Stufe des geographischen Unterrichtes. Natur u. Schule. t. II. str. 1.

Prüll H. Fünf Hauptfragen aus der Methodik der Geographie. Leipzig. E. Wunderlich. 1903. M. 0·80.

Steinecke. Der erdkundliche Unterricht an den Reformschulen. Z. f. Ref. 1903. nr. 3.

6. Matematyka.

Borcks H. Mathematische Hauptsätze. Ausg. f. Gymnasien. hg. v. M. Nath. 2. Th. Leipzig. 1903. M. 3·60.

Glauer R. Die trigonometrische Aufgabe in Untersekunda. Progr. Real. Erfurt. 1903.

Holzmüller. Ist es möglich und wünschenswert die Differential- und Integralrechnung in den Lehrplan der höheren Schulen aufzunehmen? M. f. h. Sch. 1903. nr. 9/10.

Lippitsch. Ein Wort zu den neuen Instruktionen für den Unterricht in der Mathematik im Untergymnasium. Gymnasium. 1903. nr. 13.

Michler. Noch ein Beitrag zur Methodik des Dividierens von Dezimalbrüchen. Gymnasium. 1903. nr. 17.

Misar. Versuch einer Zusammenstellung der von Schülern in der Mathematik am häufigsten begangenen Fehler. Zschr. f. Realwesen. 1903. nr. 5.

Müller F. Welche Bedeutung hat für den Lehrer der Mathematik die Kenntniss der Geschichte, Literatur und Terminologie seiner Wissenschaft. Zschr. f. Gymnasialwes. 1903. str. 801.

Niehus P. Neuerungen in der Methodik des elementaren Geometrieunterrichtes. (Pädag. Magazin nr. 217). Langensalza. 1903.

Quossek. Das mathematische Lehrpensum für die Prima der Realanstalten. Z. f. lateinl. höh. Sch. 1903. nr. 1.

Schuster Dr. M. Über die konstruktive Behandlung der Stereometrie im Unterricht. Pädag. Archiv. 1903. str. 686.

Steuer W. Methodik des Rechenunterrichts nebst e. Abriss e. Unterrichtsganges in der Raumlehre. 8., verm. u. verb. Aufl. Breslau. 1903. M. 4·50.

Tannery Jules. L'enseignement de la géometrie élémentaire. Revue pédagogique 1903. nr. 7.

Wilk. Bemerkungen zu dem Lehrplane der Mathematik für die höheren Schulen in Preussen vom J. 1901. Jahrb. d. Ver. f. wissensch. Pädag. 35.

7. Fizyka.

Binder Erich. Beiträge zur Entwicklungsgeschichte des chemischen Unterrichts an Mittelschulen. (Samml. naturwiss. pädag. Abhandl. H. 4). Leipzig. 1903. M. 1.

Bohn H. Einige Versuche uber die Schwungkraft. Natur u. Schule. t. II. str. 232.

Tenże. Methodische Bemerkung zur Einleitung in die Elektrizitätslehre. Natur u. Schule t. II. str. 420.

Conrad P. Individuen als Zentren des physikalischen Unterrichts in Volks- und Mittelschulen. Natur u. Schule. t. II. str. 93.

Dressler H. Physikalische Apparate und zoologische Anschauungsmittel. Natur u. Schule. t. II. str. 59.

Küspert Dr. Franz. Ein Schulversuch zur Darstellung kolloidalen Silbers. Natur u. Schule. t. II. str. 361.

Tenże. Demonstration der Wärmeentbindung beim Zerfall d. Wasserstoffsuperoxydes und des Acetylens in Gegenwart katalytischer Stoffe. Natur u. Schule. t. II. str. 171.

Norrenberg J. Zur Sichtung des physikalischen Lernstoffs unter Berücksichtigung der Lehrbuchfrage. Zschr. f. Gymnasialwes. 1903. str. 545.

Pfuhl Dr. Die Herstellung des Quecksilberoxids im chemischen Unterricht. Natur u. Schule. t. II. str. 483.

Poske. Biologie und Physik am Gymnasium. M. f. h. Sch. 1903. nr. 5.

8. Nauki przyrodnicze.

Beyer R. Über Schulfloren, nebst Bemerkungen über den botanischen Unterricht überhaupt. Natur. u. Schule. t. II. str. 282.

Breitenbach W. Hermann Müller—Lippstadt und der biologische Unterricht. Natur u. Schule. tom II. str. 43.

Chmielewski K. Uwagi o nauczaniu nauk przyrodniczych w szkole i w domu. Przegl. pedag. 1903. nr. 21—22.

Dankler M. Naturwissenschaftliche Schulsammlungen. Natur u. Schule. t. II. str. 129, 178, 239, 300.

Dennert Dr. E. Die Entwicklungslehre als Lehrgegenstand der höheren Schulen. Natur u. Schule. t. II. str. 332.

Tenże. Über die gegenwärtige Lage des biologischen Unterrichts an höheren Schulen. M. f. h. Sch. 1903. nr. 7.

Esser Dr. P. Das Pflanzenmaterial f. den botanischen Unterricht. Seine Anzucht u. die an demselben anzustell. Beobachtgn. in biolog., anatom. u. physiolog. Hinsicht. 1. Tl.: Die Anzucht, Vermehrg. u. Kultur der Pflanzen. 2. Aufl. 8^0. Köln. 1903. M. 3·20.

Geissler Dr. K. Die Photographie und der naturwissenschaftliche Unterricht. Natur u. Schule. tom II. str. 108.

Gruss Dr. H. Welchen verschiedenen Wert muss die Schulbehandlung den biologischen Stoffen in Botanik und Zoologie beilegen? Natur u. Schule. t. II. str. 117.

Günthart Dr. A. Die Aufgaben des naturkundlichen Unterrichts vom Standpunkte Herbarts. (Samml. naturwiss-pädag. Abhandlungen. H. 5). Leipzig. 1903. M. 1·40.

Höck Dr. F. Die Pflanzengeographie im naturkundlichen Unterricht an preussischen Realgymnasien. Natur u. Schule. t. II. str. 458.

Lakowitz. Der biologische Unterricht in den höheren Schulen. Z. f. Refschul. 1903. nr. 3.

Ludwig Dr. F. Mykologische Studien an den entomologischen Schul- u. Schülersammlungen. Natur u. Schule. t. II. str. 296.

Tenże. Über die mangelhafte Behandlung der Algen in den Schullehrbüchern. Natur u. Schule. t. II. str. 104.

May Frz. Methodik der Naturkunde auf Grund der Reformbestrebungen der Gegenwart m. Anschluss v. mehreren Lehrproben. 2. verm. u. verb. Aufl. Düsseldorf. 1903. M. 2.

Pfuhl. Einige Worte über Anschauungsmittel im naturkundlichen Unterrichte. Bl. f. h. Sch. 1903. nr. 6.

Rabes Dr. O. Botanische Wandtafeln. Natur u. Schule. t. II. str. 128.

Schleichert Frz. Anleitung zu botanischen Beobachtungen u. pflanzenphysiologischen Experimenten. Ein Hilfsbuch f. den Lehrer beim botan. Unterricht. 5. verm. u. verb. Aufl. Langensalza. 1903. M. 2·50.

Schmid Dr. Bastian. Mitteilungen aus unserem Schulaquarium. Natur u. Schule. t. II. str. 123.

Schoenichen. Schülerzeichnungen im naturkundl. Unterrichte. Lehrpr. 76.

Tenże. Die Abstammungslehre im Unterrichte der Schule. (Samml. naturwiss. pädagog. Abhandl. 3. Heft). Leipzig. 1903. M. 1·20.

Schulte-Tigges A. Die Stellung des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den Reformgymnasien. Natur u. Schule. t. II. str. 257.

Strunz Franz. Aufgaben und Ziele des historisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtes. Beil. z. allgem. Zeitung. 1903. nr. 28.

Tümpel Dr. R. Insektenkapseln für den Schulunterricht. Natur. u. Schule. t. II. str. 369.

9. Propedeutyka filozoficzna.

Siebourg Dr. Max. Die Philosophie im Gymnasialunterricht. Neue Jahrb. f. Philol. u. Pädag. t. XII. str. 49—495.

IV. Podręczniki do nauki szkolnej i dla samouków.

Religia.

Chmielowski ks. Antoni. Krótki rys historyi kościelnej. Warszawa. 1904. Rb. 1.

Decke, Grundke u. Troeger. Der religiöse Lernstoff, f. höhere Lehranstalten geordnet. 4. Aufl. Breslau. 1903. M. 0·50.

Kwieciński A. ks. Podręcznik do historyi kościoła według Knöpflera i Hergenröthera. Warszawa. 1903.

Stelzl Jos. Kurzgefasste Kirchengeschichte in Einzelbildern. Für den Unterricht in den Schulen sowie zur häusl. Lesg. verf. Klagenfurt. 1902. M. 1·42.

Szczeklik Karol. Etyka katolicka, podręcznik dla szkół średnich. Wyd. III. Tarnów. 1903. hal. 80.

Waldeck M. Lehrbuch der katholischen Religion auf Grundlage des in den Diözesen Breslau, Ermland, Fulda, Hildesheim, Köln, Limburg, Münster, Paderborn u. Trier eingeführten Katechismus, nach der neuesten Ausg. desselben. Zum Gebrauche an höhern Lehranstalten, sowie zur Selbstbelehrg. 5. u. 6., verb. Aufl. Freiburg i/B. 1903. M. 5.

Filologia klasyczna.

Brandt Prof. Dr. **Karl,** Gymn. Dir. Prof. Dr. **Rich. Jonas u. Jak. Loeber.** Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische. Auf Grund der preuss. Lehrpläne v. 1901. 1—3 Tl. 1. Quarta. Von Karl Brandt. 2. Tertia. 3. Untersekunda. Von Rich. Jonas. Leipzig. 1903. à M. 1·60.

Bruhn E. Hülfsbuch für den griechischen Unterricht nach dem Frankfurter Lehrplane. 2. Tle. Berlin. 1903. M. 4·40.

Caesaris C. J. Commentarii de bello civili. Für den Schulgebrauch erklärt. v. Dr. R. Menge. Bd. I—II. Gotha. 1903. M. 2·50.

Tenże. Commentarii de bello gallico. Nach Text u. Kommentar getrennte Ausg. (B) f. den Schulgebrauch v. Dr. Rud. Menge. III. Bdchn. Buch VII. u. VIII. 7. Aufl. Gotha. 1903. M. 1·30.

Ciceronis M. T. Oratio pro P. Cornelio Sulla. F. d. Schulgebrauch erkl. v. Dr. F. Thumen. Gotha. 1903. M. 1·20.

Cicero's Rede f. Murena. Für Schüler erklärt v. O. Drenckhahn. Berlin. 1903. M. 1.

Cicero's Rede f. den Dichter A. Licinius Archias. Nach Text u. Kommentar getrennte Ausg. (B) f. den Schulgebrauch v. Dr. Jul. Strenge. 2 Abtlgn. 3., verb. Aufl. Gotha. 1903. M. 0·60.

Dähnhardt O. Tertianer Julius. Übungsstoffe zur Repetition der lateinischer Kasuslehre. Ein Heft zum Privatsstudium der Schüler. Leipzig. 1903. M. 0·80.

Eichert Otto Dr. Wörterbuch zu den Kommentarien des C. Julius Cäsar üb. den gallischen Krieg u. üb. den Bürgerkrieg, sowie zu den Schriftwerken seiner Fortsetzer. 12. verb. Aufl. v. Dr. Frz. Fügner. Hannover. 1903. M. 1 80.

Englert S. Dr. Kurzgefasste Inhaltsangabe u. Aufbau der Iliade u. Odyssee zum Gebrauche beim Unterricht. III. Aufl. Leipzig. 1903. M. 0·20.

Fehleisen G. Dr. Präparation zu Homers Odyssee. 4 Heft. Buch XIII—XVIII. Leipzig. 1903. M. 0·40.

Freund W. Wie studiert man klassische Philologie. Ein Ratgeber für alle, die sich dieser Wissenschaft widmen. VI. Aufl. unter besonderer Berücksichtigung der Vorschriften über Staatsprüfung. Stuttgart. 1903. M. 3.

Fügner Franz Dr. Cäsarsätze zur Einübung der lateinischen Syntax in Tertia. Berlin. 1904. M. 1.

Führer Ant. Dr. Alphabetisches Wörterbuch zu dem Übungsstoff f. d. Mittelstufe des lateinischen Unterrichts. 2. Aufl. Paderborn. 1903. M. 1·40.

Golling J. Chrestomathie aus Cornelius Nepos u. Q. C. Rufus. Mit erkl. Anmerk. hg. Wien. 1903. M. 1·40.

Grunsky Ferd. Rekt. Griechisches Übungsbuch. 1. Tl. f. Klasse IV. (Untertertia). In 2. Aufl. neu bearb. unter Mitwirkg. v. Gust. Bräuhäuser. Stuttgart. 1904. M. 3.

Haacke H. Dr. Wörterbuch zu den Lebensbeschreibungen des Cornelius Nepos. Für den Schulgebrauch hrsg. 14. Aufl. Leipzig. 1903. M. 1·30.

Heinichen Dr. **Frdr.** Adph. Lateinisch-deutsches u. deutsch-lateinisches Schulwörterbuch. 1. Tl.: Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch zu den Prosaikern Cicero, Caesar, Sallust, Nepos, Livius, Curtius, Plinius d. J. (Briefe), Quintilian (10. Buch), Tacitus, Sueton, Justin, Aurelius Victor, Eutrop u. zu den Dichtern Plautus, Terenz, Catull, Virgil, Horaz, Tibull, Properz, Ovid u. Phaedrus. 7. verb. Aufl., bearb. v. C. Wagener. Leipzig. 1903. M. 7·50.

Hennings P. D. Ch. Dr. Homers Odyssee. Ein krit. Kommentar. Berlin. 1903. M. 12.

Hense J. Dr. Griechisch-römische Altertumskunde. Ein Hilfsbuch f. den Unterricht. Unter Mitwirkg. v. Th. Grobbel, W. Kotthoff, H. Leppermann, E. Schunk, A. Wirmer hrsg. Paderborn. 1903. M. 2·40.

Hensell W. Dr. Griechisches Verbal-Verzeichnis im Anschluss an die Schulgrammatiken v. Curtius-Meister, Curtius-Weigel, Gerth, Koch u. Kaegi f. den Schulgebrauch aufgestellt. 4. Aufl., bearb. v. Dr. H. Schmitt. Leipzig. 1903. M. 1·60.

Herodotos. Für den Schulgebrauch erklärt v. Dr. K. Abicht. 1. Bd. 1. Heft: Buch I. Nebst Einleitg. u. Übersicht üb. den Dialekt. 5. Aufl. Leipzig. 1903. M. 2·40.

Holzweissig F. Dr. Übungsbuch f. den Unterricht im Lateinischen. Für Quarta. Leipzig. 1903. M. 2.

Homer's Ilias. Für den Schulgebrauch ausgewählt u. erklärt v. Prof. Dr. Ferd. Hoffmann. (Aschendorffs Ausgaben f. den deutschen Unterricht). Münster. 1903. M. 1·45.

Homer's Odyssee. Für den Schulgebrauch ausgewählt u. erklärt v. Prof. Dr. Ferd. Hoffmann. Münster. 1903. M. 1·40.

Horatii Flacci, Q., satirae. Nach Text u. Kommentar getrennte Ausg. (B) f. den Schulgebrauch v. K. O. Breithaupt. 2 Hefte. 2. Aufl. Gotha. 1903. M. 1·80.

Tenże. Carmina selecta. Für den Schulgebrauch hrsg. v. Dr. Joh. Huemer. 6., durchgeseh. Aufl. Inhaltlich unveränd. nach der neuen Rechtschreibg. hergestellter Abdr. der 5. Aufl. Wien. 1904. K 1·80.

Hüter Ludwig. Schüler-Kommentar zu Sophokles Aias. Leipzig. 1903. M. 1.

Jurenka Hugo. Schulwörterbuch zu ausgew. Gedichten (Metamorphosen u. elegische Dichtungen) Ov. Naso. Neue Aufl. Wien. 1903. M. 2·50.

Kautzmann Ph., Dr. **K. Pfaff u. T. Schmidt.** Lateinische Lese- u. Übungsbücher f. Sexta bis Tertia. 2. Tl.: Für Quinta. 4. Aufl. Leipzig. 1903. M. 1·60.

Knauth Hermann. Lateinisches Übungsbuch für Sekunda. Berlin. 1903.

Kohl Otto Dr. Übungsbuch vor u. neben Xenophons Anabasis. 4. Aufl. Halle. 1903. M. 1·20.

Krafft u. Rankes Präparationen. a) Griechische Klassiker. Demosthenes. Acht Reden gegen Philipp. (Heft 47) 90 fen. Euripides, Medea (Heft 83). Iphigenie auf Tauris (Heft 85) 60 fen. Herodot, Buch I—III (Heft 53) 50 fen., V, VI (Heft 77) 55 fen., VII (Heft 65) 70 fen., VIII. (Heft 67) 55 fen., IX (Heft 79) 55 fen. Homer, Ilias, Buch I—VI (Heft 23) 90 fen., VII—XII (Heft 29) 75 fen., XIII—XVIII (Heft 35) 90 fen., XIX—XXIV (Heft 37) 75 fen. Homer, Odyssee, Buch I u. V (Heft 1) 60 fen., VI, VII, VIII (Ausw.)

(Heft 11) 50 fen., IX (Heft 3) 50 fen., X; XI (Ausw.); XII (Heft 13) 60 fen., XIII—XVIII (Heft 33) 50 fen., XIX—XXIV (Heft 43) 40 fen. Lucian, Traum u. Timon (Heft 75) 60 fen. Lysias, Reden (Heft 73) 40 fen. Platon, Apologie des Sokrates (Heft 25) 60 fen., Eutyphron, Laches (Heft 87) 65 fen., Kriton (Heft 26) 50 fen., Phaidon (Heft 39) 60 fen., Protagoras (Heft 51) 70 fen. Plutarch, Tib. u. G. Gracchus (Heft 69) 65 fen. Sophokles, Aias (Heft 17) 75 fen., Antigone (Heft 15) 60 fen., Elektra (Heft 21) 60 fen., Oidipus Tyrannos (Heft 19) 75 fen., Oidipus auf Kolonos (Heft 41) 60 fen., Philoktetes (Heft 31) 50 fen. Thukydides, Buch I u. II (Heft 45) 90 fen., III—V (Heft 49) 60 fen., VI (Heft 57) 60 fen., VII, VIII (Heft 63) 60 fen. Xenophon, Anabasis, Buch I (Heft 5) 60 fen., II—IV (Heft 9) 65 fen., V (Heft 55) 50 fen., VI, VII (Heft 59) 60 fen., I, Syntaktische Präp. (Heft 7) 1 M. Xenophon, Hellenika, Buch I u. II (Heft 61) 60 fen., III u. IV (Heft 71) 65 fen., V—VII (Heft 81) 60 fen. Xenophon, Memorabilien, (Heft 89) 55 fen. b) Lateinische Klassiker. Cäsar, Bügerkrieg (Heft 82) 60 fen. Cäsar, Gallischer Krieg, Buch I (Heft 4) 75 fen., II—IV (Heft 6) 60 fen., V (Heft 10) 60 fen., VI u. VII (Heft 18) 60 fen. Cicero, Briefe (Heft 72) 80 fen., Cato maior de senectute (Heft 78) 30 fen.. Cicero, Reden: Pro Archia; pro Murena (Heft 62) 50 fen., In Catilinam (Heft 36) 35 fen., Pro Milone (Heft 50) 30 fen., De imperio Cn. Pompei (Heft 30) 35 fen., Pro Roscio Amerino (Heft 54) 50 fen., Pro Sestio (Heft 58) 50 fen., In Verrem IV (Heft 44) 50 fen., In Verrem V (Heft 80) 55 fen. Cornelius Nepos. Militiades, Themistokles, Aristides, Pausanias (Heft 12) 65 fen., Cimon, Alcibiades, Thrasybulus, Agesilaus (Heft 14) 60 fen., Epaminondas, Pelopidas, Hannibal (Heft 16) 55 fen. Curtius Rufus, Buch III u. IV (Heft 84) 55 fen., V—X (Heft 90) 55 fen. Horaz, Briefe (Heft 74) 90 fen., Epoden (Heft 48) 40 fen., Oden, Buch I u. II (Heft 38) 1 M., III u. IV (Heft 40) 1 M. 40 fen., Oden, Buch I—IV, Auswahl in einem Heft (Heft 88) 1 M. 50 fen., Satiren (Heft 66) 75 fen. Livius, Buch I (Heft 76) 55 fen., II—IV (Heft 86) 55 fen., V—X (Heft 64) 75 fen., XXI (Heft 32) 60 fen., XXII (Heft 34) 55 fen., XXIII—XXVI (Heft 68) 60 fen., XXVII bis XXX (Heft 70) 55 fen. Ovid, Metamorphosen, Buch I u. II (Heft 2) 75 fen., III—IX (Heft 60) 75 fen., IV—XI (Heft 8) 60 fen. Sallust, Catilina (Heft 46) 50 fen., Jugurtha (Heft 56) 65 fen. Tacitus, Germania (Heft 20) 55 fen., Annalen, Buch I (Heft 27) 40 fen., II u. III (Heft 42) 40 fen., IV—VI (Heft 52) 40 fen. Vergil, Äneis, Buch I u. II (Heft 22) 60 fen., IV, V—VII (Heft 24) 55 fen., VIII—XII (Heft 28) 40 fen.

Lattmann H. Dr. Lateinisches Elementarbuch für Reformschulen. A. Übungsbuch, B. Lesebuch. Göttingen. 1903. M. 2·80.

Livius T. Auswahl aus 1. Dekade f. Schulgebrauch v. Dr. P. Mayer. Kommentar. Bielefeld. 1903. M. 1.

Ludwig H. Dr. Präparation zu Q. Horatius Flaccus Oden. 1. 2. Heft. Leipzig. 1903. M. 1·20.

Tenže. Präparation zu Sophocles Antigone. Leipzig. 1903. M. 0·50.

Menge Herm. Dr. Griechisch-deutsches Schul-Wörterbuch. Mit besond. Berücksicht. der Etymologie verf. Berlin. 1903. M. 7·50.

Menrad J. Dr. Die lateinische Kasuslehre (Pensum der 3. Klasse) in praktischen Übungsbeispielen zum Zwecke leichterer Erlernung u. Repetitionen. 2. verb. u. verm. Aufl. München. 1904. M. 1·20.

Müller H. J. Dr. Lateinische Schulgrammatik vornehmlich zu Ostermanns lateinischen Übungsbüchern. Leipzig. 1903. M. 2·60.

Mužik Hugo. Lehr- u. Anschauungsbehelfe zu den lateinischen Schulklassikern. Wien. 1904. M. 3·75.

Naegelsbach Carl Frdr. v.: Übungen des lateinischen Stils f. reifere Gymnasialschüler u. zum Selbstunterricht. 2. Heft. 7. verm. u. verb. Aufl. in 2 Abtlgn.: Text u. Anmerkgn., bearb. v. Iwan Müller. Leipzig. 1903. M. 1·60.

Nahrhaft Jos. Lateinisches Übungsbuch zu der Grammatik v. Dr. Al. Goldbacher. 2. Tl. 5. verb. Aufl. Wien. 1903. M. 2·20.

Nohl Herm. Schülerkommentar zu Ciceros Reden f. den Oberbefehl des Cn. Pompeius, f. Ligarius u. König Dejotarus. Leipzig. M. 0·80.

Ostermann's Christian. Lateinisches Übungsbuch. Ausg. f. Reformschulen. Bearb. v. H. J. Müller u. G. Michaelis. Mit 2 Karten, sowie zahlreichen Abbildgn. im Texte u. auf 2 Taf. Leipzig. 1903. M. 3.

Otto B. Tirocinium Caesarianum. Liber I. Leipzig. 1903. M. 0·90.

Päpke W. Dr. Präparation zu Cäsars Bellum gallicum. IV. H. Buch LIV., 5. Heft Buch V. Gotha. 1903.

Perthes Herm. Lateinische Wortkunde im Anschluss an die Lektüre. Für Gymnasien u. Realgymnasien. 1. Kurs. Für Sexta. VI. Aufl. Berlin. 1903. M. 1·60.

Platon's Laches. Für Schulgebrauch hrsg. v. A. Th. Christ. Leipzig. 1904. M. 0·60.

Platonis Laches. Scholarum in usum ed. Ios. Král. Ed. II. Leipzig. 1903. M. 0·50.

Prammer's Schulwörterbuch zu Cäsar's bellum gallicum. Bearb. v. Dr. Ant. Polaschek. 3. Aufl. Leipzig. 1903. M. 2.

Präparationen nebst Übersetzung zu Ciceros erster Rede gegen Katilina. Von e. Schulmann. Düsseldorf. 1903. M. 0·50.

— Zu Lysias Rede gegen den Eratostenes. Von e. Schulmann. M. 0·50.

— Zu Sallusts „Jugurthinischer Krieg". Von e. Schulmann. 1. u. 2. Bdchn. (Kapitel 1—27 u. 28—70). Tamże. M. 0·50.

— Zu Sallust, die Verschwörung des Catilina. Von e. Schulmann. 2. Heft. Kapitel 34—61. Tamże. M. 0·50.

Reeb W. Dr. Präparation zu Livius erster Dekade. Buch I. Leipzig. 1903. M. 0·60.

Rosenthal Geo Dr. Lateinische Schulgrammatik zur raschen Einführung f. reifere Schüler. Mit besond. Berücksicht. v. Caesars gall. Krieg f. Lateinkurse an Mädchengymnasien, Oberrealschulen etc. Leipzig. 1904. M. 1.

Schödel M. Grammatisch stylistischer Abriss der lateinischen Sprache für die oberen Gymnasialklassen. Wolfenbüttel 1903. M. 0·75.

— Lateinische Schulgrammatik. Tamże. M. 2.

Schmidt F. Dr. Lehrbuch der lateinischen Sprache f. vorgerücktere Schüler. Wiesbaden. 1903. M. 1·60.

Schmidt K. E. Dr. Vokabeln u. Phrasen zu Homers Odyssee, zum Auswendiglernen gruppiert, nebst kurzen Anweisungen z. Übersetzen. IV. u. V. Heft. Gotha. à M. 0·60.

Sickinger A. Dr. Wörterverzeichnis zu Xenophons Anabasis. Buch I. 5. Aufl. Berlin. 1903.

Sitzler J. Dr. Präparation zu Herodot. Buch VII. für die Hand der Schüler bearbeitet. Gotha. 1903. M. 1·60.

Steiner Jos. u. Dr. **Aug. Scheindler.** Lateinisches Lese- u. Übungsbuch. III. Tl. Wien. 1903. M. 2.

Tabulae, quibus antiquitates gaecae et romanae illustrantur. Ed. Steph. Cybulski. Leipzig. I. Arma et tela Graecorum. Ed. III. 77 × 57,5 cm. M. 4. II. Milites graeci. Ed. III. emendatior. 78,5 × 59,5 cm. M. 4.

Taciti, Cornelii, historiarum libri, qui supersunt. Für den Schulgebrauch erklärt v. Gymn. Dir. Prof. Dr. K. Knaut. II. Bdchn. Buch II. Ausg. A. Kommentar unterm Text. Gotha 1903. M. 1·30.

— Nach Text u. Kommentar getrennte Ausg. (B) f. den Schulgebrauch v. Gymn.-Dir. Prof. Dr. K. Knaut. II. Bdchn. Buch II. Tamże. M. 1·30.

— De origine, situ, moribus ac populis Germanorum liber. Für den Schulgebrauch erklärt v. Dr. Glob. Egelhaaf. 5. Aufl. Ausg. A. Kommentar unterm Text. Tamże. M. 0·60.

— Nach Text u. Kommentar getrennte Ausg. (B) f. den Schulgebrauch v. Dr. Glob. Egelhaaf. 5. Aufl. Tamże. M. 0.60.

— opera quae supersunt. Recensuit Ioa. Müller Ed. minor. Vol. I. Libros a excessu divi Augusti continens. Ed. II. emendata. Leipzig. 1903. M. 2·50.

— Germania. Hg. v. Dr. O. Altenburg. Leipzig. 1903. M. 1.

Teuffel Wilh. Sigm. Dr. Lateinische Stilübungen. Aus dem Nachlasse hrsg. v. Gymn. Prof. Dr. Sigm. Teuffel. 2. Aufl. Bearb. v. Dr. C. John. Tübingen. 1903. M. 3·60.

Weber H. Lateinische Elementar-Grammatik. I. Tl. Elemente der latein. Formenlehre nebst den wichtigsten syntakt. Regeln f. die drei ersten Schuljahre, v. R. Flex. 3. Aufl. Gotha. 1903. M. 2.

Wesener P. Dr. Griechisches Elementarbuch zunächst nach den Grammatiken v. Curtius-Hartel, Kägi, Koch u. Franke-Bamberg bearb. Neue Ausg. nach den Bestimmgn. der preuss. Lehrpläne vom J. 1891. 3. Tl: Syntax. Leipzig. 1903. M. 1·60.

Wetzel Th. Präparation zu Ciceros Rede f. den König Deiotarus. Leipzig. 1903. M. 0·30.

Tenże. Präparation zu Ciceros Rede f. Q. Ligarius. Leipzig. 1903. M. 0·30.

Willing Carl Dr. Grundzüge einer genetischen Schulgrammatik d. lateinischen Sprache. Halle 1903. M. 1·20.

Wulff J. Dr. Lateinisches Lesebuch f. den Anfangsunterricht reiferer Schüler nach Perthes lateinischen Lesebüchern bearb. Nebst Wortkunde. 4. Aufl. Berlin. 1903. M. 3·40.

Wulf H. u. Bruhn E. Aufgaben zum Übersetzen ins Lateinische. I. Th.: Aufgaben zum Übersetzen ins Lateinische f. d. Anfangsunterricht nach dem Frankfurter Lehrplan. III. Aufl. M. 1·40. II. Th. Dasselbe für Obertertia. M. 2·20. Berlin. 1903.

Xenophons Anabasis in Auswahl. Hg. v. Dr. F. G. Sorof. Leipzig. 1903. M. 1·80.

Xenophon's Memorabilien in Auswahl. Hrsg. v. Prof. Dr. Ferd. Rösiger. Kommentar. Leipzig. 1903. M. 0·80.

Xenophons Memorabilien. Für den Schulgebrauch erklärt v. Dr. R. Kühner. Leipzig 1903. M. 1·60.

Języki nowożytne.

Drechsel Wilh., Dr. **K. Frauenfelder**, Dr. **Gust. Heide u. Seb. Roedel.** Deutsches Lesebuch f. technische Mittelschulen u. verwandte Anstalten. 3. Tl. München. M. 1·60.

Dubislav G. Dr. u. **Boek Paul.** Lese- und Übungsbuch der englischen Sprache f. mittlere u. obere Klassen höherer Lehranstalten. Berlin. 1903. M. 2·50.

German L. i Petelenz K. Ćwiczenia niemieckie dla klasy pierwszej szkół śred. z częścią gram. i słownikiem. Wyd. 5-te. 8-ka. Lwów. 1903. opr. kor. 1·80.

— Ćwiczenia niemieckie dla klasy drugiej szkół średnich z częścią gram. i słownikiem. Wyd. IV. Lwów. 1904. K. 2·20.

Glöckler u. Assfahl. Deutsches Sprach- u. Übungsbuch f. die 1. u. 2. Stufe des sprachlichen Unterrichts in höheren Lehranstalten. Nach den neuen Regeln f. die Rechtschreibg. umgearb. K. Assfahl u. K. Erbe. Stuttgart. 1903. M. 5·10.

Haselmayer Joh. Ev. Neues Aufsatzbuch zum Gebrauche an höheren Schulen u. zum Selbstunterricht. 5., erweit. u. verb. Aufl. Würzburg. M. 5.

Hense J. Dr. Deutsches Lesebuch f. die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Auswahl deutscher Poesie u. Prosa m. literarhistor. Übersichten u. Darstellgn. 1. Tl.: Dichtung des Mittelalters. 4., verb. Aufl. 1903. M. 2·20.

Lampel Leop. Deutsches Lesebuch f. die oberen Klassen österreichischer Gymnasien. 1. Tl. (f. die V. Klasse). 4., im wesentlichen unveränd. Aufl. Wien. A. Hölder. 1903. M. 2·60.

Tenże. Deutsches Lesebuch f. die III. Klasse österreichischer Mittelschulen. 8., nach der neuen Rechtschreibg. hergestellte Aufl. Tamże. M. 2.

Lomberg Aug. Präparationen zu deutschen Gedichten. Nach Herbartischen Grundsätzen ausgearb. 2. u. 5. Heft. gr. 8^0. Langensalza. 2. Goethe u. Schiller. 4., erweit. Aufl. M. 3·60. — 5. Gedichte geschichtlichen Inhalts v. Simrock, Dahn, Platen, Gerok, Oër, Kopisch, Mosen, Arndt, Körner, Schenkendorf u. a. 2. Aufl. 1903. M. 2·80.

Łukomski Jan. Wypisy polskie. Ułożył... Część wstępna. Wydanie dwudzieste.. Warszawa. 1903. kop. 65.

Małecki Antoni. Gramatyka języka polskiego szkolna. Wyd. 9-te przerobione i pomnożone. Lwów. 1903. opr. kor. 2·40.

Plattner Ph. Kurzgefasste Schulgrammatik der französischen Sprache. Mit e. Lese- u. Übungsbuch in zusammenhäng. Lesestücken, Umbildgn. u. Übersetzungsaufgaben. 4., unveränd. Aufl. Karlsruhe. 1903. M. 4.

Postel Paweł prof. Nauka o formach języka francuskiego. Lwów. 1903. hal. 50.

Ricken W. Dr. Französisches Gymnasialbuch für den Unterricht bis zum Abschluss der Untersekunda. Auf Grund der preuss. Lehrpläne v. 1902. f. Gymnasiale Anstalten m. deutscher Unterrichtssprache bearbeitet. Berlin. 1903. M. 2·80.

Schmidt G. Manuel de conversation scolaire. Recueil de termes techniques pour l'enseignement du français. Berlin. 1903. M. 1·20.

Strien G. Dr. Schulgrammatik der französischen Sprache. Ausg. A: Für lateinlose Schulen. 3. Aufl. Halle. 1903. M. 1·80.

Tarnowski St. i J. Wójcik. Wypisy polskie dla klas wyższych szkół gimnazyalnych. Część I. Wyd. 3-cie przerobione. Lwów. 1903. opr. kor. 3·30.

Tumlirz Karl Dr. Deutsche Schulgrammatik. 4. umgearb. Aufl. Leipzig. 1903. M. 3.

Ulbrich O. Elementarbuch der französischen Sprache f. höhere Lehranstalten. Berlin. 1903. M. 2.

Urbański Eugeniusz. Zwroty mowy wraz z zasadami pisowni niem., opracowane dla użytku młod. szk. według wypisów L. Germana i K. Petelenza. Część I. dla klasy I. Stryj 1903. hal. 50.

Zeynek's Gust. Deutsche Stilistik u. Poetik. Ein Leitfaden f. Schulen m. besond. Berücksicht. der Lehrer-Bildungsanstalten neu bearb. v. Sem.-Prof. Alois Meixner. 9. Aufl. Graz. 1904. M. 3.

Historya.

Andrä J. C. Grundriss der Geschichte f. höhere Schulen. 24. Aufl. 5. Tl. Geschichte der Neuzeit seit dem J. 1648 f. die Oberprima höherer Lehranstalten. Von Emil Stutzer. Leipzig. 1903. M. 2·40.

Hannak's Em. Dr. Lehrbuch der Geschichte der Neuzeit f. Oberklassen der Mittelschulen. Neu bearb. v. Prof. Dr. Herm. Raschke. 7. Aufl. Wien. 1903. M. 2·40.

Lohmeyer K. u. Thomas A. Hilfsbuch f den Unterricht in der Geschichte f. die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. II. Thl. 5. Aufl. Halle. 1903. M. 1·60.

Mackensen L. Dr. Lehrbuch der Geschichte f. höhere Lehranstalten. Auf Grund der Gehrkeschen Grundrisse der Geschichte m. Übereinstimmung m. den neuen Lehrplänen verfasst. Th. I—IV. Wolfenbüttel. 1903. M. 4.

Martens W. Dr. Leitfaden der Geschichte f. d. mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 3., verb. Aufl. (In 2 Tln.). II. Tl.: Geschichte des Mittelalters u. der Neuzeit. (Ausg. f. Baden). Hannover. 1903. M. 2·20.

Tenże. Lehrbuch der Geschichte f. die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 3., verb. Aufl. (In 3 Tln.). 1. Tl.: Geschichte des Altertums. (Ausg. f. Anstalten m. zweijähr. Unterricht in der alten Geschichte). Hannover. 1903. M. 2·80.

Mayer Frz. Mart. Dr. Lehrbuch der Geschichte f. die unteren Klassen der Mittelschulen. 3 Tle.: 1. Das Altertum. 2. Mittelalter. 3. Die Neuzeit. Wien. 1903. I. i III. à 2 M., II. M. 1·70.

Putzger F. W. Atlas do dziejów starożytnych, średniowiecznych i nowożytnych dla użytku wyższych i średnich zakładów naukowych. Wyd. polskie opr. J. Lewicki i W. Bojarski. Wiedeń. 1903. K 4·50.

Senckpiehl's Schulatlas für den Unterricht in der Geschichte. II. Aufl. Leipzig. 1903. M. 1.

Sieglin Wilhelm Dr. Schulatlas zur Geschichte des Altertums. Gotha. 1903. M. 1·20.

Sroczyński Nowina Józef. Atlas do dziejów Polski. Stanisławów. 1903. hal. 50.

Stahl A. u. Grunsky F. Leitfaden f. den Unterricht in der Geschichte an den unteren u. mittleren Klassen höherer Lehranstalten. III. Aufl. Stuttgart 1903. M. 1·25.

Stein Heinr. Konr. Dr. Lehrbuch der Geschichte f. die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 1. Tl.: Das Altertum. (Lehrstoff der Quarta). 4., nach den neuen Lehrplänen umgearb. Aufl. Paderborn. 1903. M. 1.

Geografia.

Atlas podręczny geograficzny. Warszawa. 1903. rb. 1.

Baur Ludw. Wiederholungs u. Übungsbuch f. den Unterricht in der Geographie in Frage u. Antwort nebst Aufgaben. Zur Repetition f. höhere Lehranstalten, Seminarien u. Lehrer bearb. Mit 31 Kartenskizzen. Stuttgart. 1903. M. 3.

Diercke C. Schul-Atlas. Für unteren Klassen höherer Lehranstalten. II. Aufl. M. 1·80. Für mittleren Unterrichtsstufen. XIV. Aufl. M. 3·80. Braunschweig. 1903.

Franck Karl. Geographie und Statistik der österreichisch-ungarischen Monarchie f. die VII. Klasse der Realschulen. Wien. 1903. K 1·80.

Gerasch A. u. E. Pendl. Geographische Charakterbilder aus Österreich-Ungarn. Die Kerkafälle. — Prag. — Der Semmering. Von E. Pendl. Wien. 1903. M. 3.

Graf M. V. Loessl u. Zwerger Fr. Dr. Leitfaden f. den geographischen Unterricht an Mittelschulen. II. Tl.: Mitteleuropa. 2. Aufl. München. 1903. M. 0·90.

Hoffmann A. Dr. Mathematische Geographie. Ein Leitfaden zunächst f. die oberen Klassen höherer Lehranstalten bearb. 5., verb. Aufl., bearb. v. J. Plassmann. Paderborn. 1903. M. 2.

Hölzel's Schulwandkarte v. Asien. Politische Ausg. Bearb. v. Dr. Frz. Heiderich. 1 : 8,000,000. 6 tabl. 69 × 58 cm. Farbdr. Wien. E. Hölzel 1903. M. 15.

— Schulwandkarte v. Australien u. Polynesien. Stiller Ozean. Bearb. u. gezeichnet v. Dr. Frz. Heiderich. Mollweide'sche flächentreue Projektion. 1 : 10,000,000. 6 tabl. 80 × 63 cm. Farbdr. Tamże. M. 18.

Lehmann Adolf. Geographische Charakterbilder. Leipzig. 1903. M. 1·40.

Lehmann R. u. W. Petzold DD. Atlas f. Mittel- u. Oberklassen höherer Lehranstalten. 3. verb. Aufl. Bielefeld. 1904. M. 4·80.

Lehmann R. u. W. Petzold Dr. Atlas f. die unteren Klassen höherer Lehranstalten. 2. verb. Aufl. Bielefeld. 1903. M. 1·60.

Lüddecke u. H. Haack. Deutscher Schulatlas. 4. Aufl. Gotha. 1903. M. 3.

Richter Eduard Dr. Lehrbuch der Geographie für die I. II. u. III. Klasse der Mittelschulen. V. Aufl. Wien. 1903. K 4.

Ruge S. Dr. Geographie insbesondere f. Handelsschulen u. Realschulen. 14. umgearb. u. verb. Aufl. Leipzig. 1904. M. 3·60.

Schunke H. Dr. Länderkunde f. höhere Lehranstalten. Unter Zugrundelegg. des E. v. Seydlitzschen grossen Lehrbuchs der Geographie. Leipzig. 1903. M. 4.

Seibert A. C. Schulgeographie. Bearbeitet nach den Lehrplänen f. die österr. Schulen. III. Theil. II. Aufl. Wien. 1903. K 1·20.

Seydlitz E. v., Geographie. Ausg. D in 5 Schülerheften u. 1. Lehrerheft, hrsg. v. Proff. DD. E. Oehlmann u. F. M. Schröter. Auf Grund der preuss. Lehrpläne v. 1901 umgearb. v. Dr. A. Rohrmann. 6. Heft: Lehrstoff der Sexta. Für den Gebrauch des Lehrers. 4. Aufl. Breslau. 1903. M. 0·80.

Seyferth Paul Dr. Leitfaden der Erdkunde f. höhere Lehranstalten. 2. u. 3. Tl.: 2. Lehrstoff f. Obertertia u. Untersekunda. M. 1·60. 3. Lehrstoff f. die Oberklassen. M. 0·80. Langensalza. 1903.

Sroczyński Józef. Szkice kartograficzne dla użytku szkół średnich i wydz. Część wstępna. Stanisławów. 1903. kor. 1.

Ule Willi Prof. Dr. Lehrbuch der Erdkunde f. höhere Schulen. Ausg. A in 2 Tln. 2. Tl. Für die mittleren u. oberen Klassen. 4. Aufl. Leipzig. 1904. M. 3.

Umlauft Friedrich. Lehrbuch der Geographie f. die unteren und mittleren Klassen österreichischer Gymnasien und Realschulen. I. Kurs.: Grundzüge der Geographie (für die 1. Klasse). 7. Aufl. Wien. 1903. K 1·20.

Matematyka.

Biel B. Dr. Prof. Mathematische Aufgaben f. die höheren Lehranstalten, unter möglichster Berücksicht. der Anwendgn., wie überhaupt der Verknüpfg. der Mathematik m. anderen Gebieten zusammengestellt. Ausg. f. Gymnasien. 1. Tl.: Die Unterstufe. Leipzig. 1903. M. 2·50.

Bork H. u. Czant P. Mathematischer Leitfaden f. Realschulen. 2. Th.: Trigonometrie u. Stereometrie. III. Aufl. Leipzig. 1903. M. 1·60.

Boyman Joh. Rob. Dr. Gymn.-Prof. Lehrbuch der Mathematik f. Gymnasien, Realschulen u. andere höhere Lehranstalten. 2. Tl: Ebene Trigonometrie u. Geometrie des Raumes. 13. Aufl. Düsseldorf. 1903. M. 2·25.

Buchenau Franz Dr. Aufgaben für den Rechen-Unterricht in höheren Schulen und deren Vorbereitungsklassen. Bearb. v. G. Mayer. Bremen. 1903.

Fenkner Hugo Dr. Lehrbuch der Geometrie f. den matematischen Unterricht an höheren Lehranstalten. 1. Tl.: Ebene Geometrie. 4. Aufl. Berlin. 1903.

Gubler E. Aufgaben aus der allgemeiner Arithmetik u. Algebra f. Mittelschulen. Zürich. 1903. M. 0·80.

Gut Ad. Das geometrische Darstellen v. Körpern m. Schnitten u. Abwickelungen. (Rechtwinklige Projektion). Für höhere Lehranstalten u. Gewerbeschulen sowie zum Selbstunterricht. 2. Aufl. Wiesbaden. 1903. M. 1·50.

Habenicht Bodo. Der Schlüssel zur Gleichungslehre, e. Buch f. zurückgebliebene, aber fleiss. Schüler. Linden-Hannover. 1903. M. 0·40.

Hochheim Alf. Aufgaben aus der analytischen Geometrie der Ebene. III. Aufl. Leipzig. 1904. M. 2·40.

Höhr Dan. Lehrbuch der Arithmetik f. Untergymnasien. I. Tl. Für die 1. u. 2. Klasse. 3. Aufl. Nagyszeben (Hermannstadt). 1903. M. 1·70.

Lösungen der Absolutorial-Aufgaben aus der Mathematik an den humanistischen Gymnasien Bayerns seit dem J. 1867. Nebst e. Anh.: Wichtige Formeln, Regeln u. Andeutgn. zu den Lösgn. 3. Aufl., durchgesehen u grösstenteils neu bearb. v. Gymn.-Prof. Joh. Waldvogel. München. 1903. M. 3·60.

Mayer J. E. Das mathematische Pensum des Primaners. Ein Hilfsbuch f. den Primaner humanist. u. realist. Gymnasien, sowie zum Selbstunterricht. 13. Heft: Binomischer u. polynomischer Lehrsatz. Eigenschaften der Binomialkoeffizienten. Arithmetische Reihen höherer Ordng.; figurierte Zahlen. Freiburg i B. 1903. M. 1.

Mittenzwey L. Mathematische Kurzweil od. 333 Aufgaben, Kunststücke, geistanreg. Spiele, verfängl. Schlüsse, Scherze, Überraschgn. u. dergl. aus der Zahlen- u. Formenlehre f. alt u. jung zur Unterhaltg. u. Belehrg. 4. verm. Aufl. Leipzig. 1904. M. 1·50.

Müller H. u. F. Pietzker. Rechenbuch f. die unteren Klassen der höheren Lehranstalten. Vorstufe zu den Aufgabensammlgn. v. Bardey u. Müller-Kutnewsky. Mit Doppeltaf.: Reproduktion e. Staatspapiers. Ausg. A: Für Gymnasien. Leipzig. 1903. M. 2·40.

— Ausg. B: Für reale Anstalten u. Reformschulen. Tamże. 1903. M. 2·60.

Schill Rud. Maturitätsaufgaben aus der darstellenden Geometrie nebst vollständigen Lösungen. Für die oberen Klassen der Realschulen u. verwandter Anstalten sowie f. das Selbststudium zusammengestellt u. gelöst. 1. Tl. 140 Aufgaben. Wien. 1904. M. 2.

Schwering Karl. Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik f. höhere Lehranstalten. II. Lehrgang. II. Aufl. Freiburg i B. 1903. M. 1·20.

Schwering K. u. Krimmphoff W. Ebene Geometrie. Nach den neuen Lehrplänen bearbeitet. IV. Aufl. Freiburg i B. 1903. M. 1·60.

Wienecke Ernst J. Der geometrische Vorkursus in schulgemässer Darstellung. Mit reichem Aufgabenmaterial nebst Resultaten zum Gebrauch an allen Lehranstalten. Leipzig. 1904. M. 2·20.

Wrobel E. Dr. Übungsbuch zur Arithmetik u. Algebra, enth. die Formeln, Lehrsätze u. Auflösungsmethoden in systemat. Anordng. u. e. grosse Anzahl v. Fragen u. Aufgaben. Anh. f. höhere realist. Lehranstalten (Realgymnasien, Oberrealschulen u. s. w.). 3., durchgeseh. Aufl. In neuer Rechtschreibg. Rostock. 1904. M. 0·80.

Zwerger Max. Dr. Leitfaden zum Unterrichte in der elementaren Mathematik m. e. Sammlung v. Aufgaben. 12. Aufl. des Leitfadens der Mathematik v. Herm. Müller. 1., 3. u. 4. Abtlg.: 1. Arithmetik. 3. Trigonometrie. Mit 19 Fig. 4. Räumliche Geometrie. München. 1903. M. 4·20.

Fizyka i chemia.

Alberti Stanisław. Wiadomości z chemii dla szkół wydziałowych. Lwów. 1903. opr. hal. 60.

Bokorny Theodor Dr. Lehrbuch der Chemie für Realschulen u. Gymnasien. 2. Aufl. Leipzig. 1903. M. 4·50.

Dennert E. Dr. Das chemische Praktikum. Ein kurzer Leitfaden f. Schule u. Selbstunterricht 2. Aufl. Hamburg. 1903.

Donle Wilh. Dr. Lehrbuch der Experimentalphysik f. Realschulen u. Realgymnasien. 2. Aufl. Stuttgart. 1903. M 3·60.

Fuss K. u. Hensold. Lehrbuch d. Physik f. den Schul- und Selbstunterricht. Freiburg. 1902. M. 5.

Kramsztyk Stan. Wiadomości początkowe z fizyki. Książeczka I. Wyd. 3-cie. 8-a. Kraków. 1903. kop. 60.

Lubarsch Osk. Dr. Elemente der Experimental Chemie. Ein method. Leitfaden f. den chem. Unterricht an höheren Lehranstalten, sowie zum Selbstunterricht. 2., völlig umgearb. u. verb. Aufl. Berlin. 1904. M. 4.

Meutzner Paul Dr. Lehrbuch der Physik im Anschluss an Prof. Weinholds physikalische Demonstrationen u. Vorschule der Experimentalphysik Ein Leitfaden f. den physikal. Unterricht an höheren Lehranstalten. 5. Aufl. Leipzig. 1904. M. 2·80.

Nitsche O. Das Gymnasial-Pensum der Chemie, ein Hilfsbuch für den Unterricht. Kiel. 1903. M. 0·60.

Russner Joh. Dr. Lehrbuch der Physik f. den Gebrauch an höheren Lehranstalten u. zum Selbstunterricht. Mit 776 Abbildgn. im Text u. e. (farb.) Spektraltaf. Hannover. 1903. M. 5·60.

Tomaszewski Franciszek. Chemia dla wyższych klas gimnazyalnych. Wyd III. Kraków. 1903.

Trappe Albert. Schul Physik. 15. Aufl. neu bearbeitet auf Grund der preuss. Lehrpläne v. 1901 v. Dr. Th. Maschke. Breslau. 1903. M. 4·50.

Waeber R. Lehrbuch f. den Unterricht in der Physik. 14. Aufl. neu bearb. v. J. Unverricht. Leipzig. 1904. M. 3·75.

Nauki przyrodnicze.

Fiedler Alfr. u. Emil Hoelemann. Der Bau des menschlichen Körpers. Kurzgefasste Anatomie m. physiolog. Erläutergn. f. den Schulunterricht. 8. verm. u. verb. Aufl. Mit 81 anatom. Abbildgn. im Text u. den verkleinerten anatom. Wandtaf. I—V in Farbendr. Ausg. A: Für die Hand des Lehrers. Dresden. 1903. M. 1·75.

Heimerl Ant. Schulflora v. Österreich. (Alpen- u. Sudetenländer, Küstenland südlich bis zum Gebiete v. Triest). Mit 1597 Einzelabbildgn. in 538 Fig. Wien. 1903. kor. 6.

Höfler Alois. Naturlehre f. die Oberstufe der Gymnasien, Realschulen u. verwandter Lehranstalten. Braunschweig. 1903. M. 4·50.

Krass M. u. H. Landois. Lehrbuch f. den Unterricht in der Naturbeschreibung. Für Gymnasien, Realgymnasien u. andere höhere Lehranstalten. 2. Tl.: Lehrbuch f. den Unterricht in der Botanik. 6., nach den neuen Lehrplänen verb. Aufl. Freiburg i B. 1903. M. 3·20.

Madeyski Edward. Somatologia i hygiena. Podręcznik dla użytku uczniów c. k. seminaryów nauczycielskich. Lwów. 1903. K. 1·20.

Nusbaum Józef. Podręcznik zoologii dla młodzieży lat 10—14. Wyd. II. Kraków. 1904. kor. 4.

Pokorny's Naturgeschichte des Pflanzenreiches f. höhere Lehranstalten. Bearb. v Dr. K. Frisch. 22., ganz neu durchgearb. Aufl. Leipzig. 1903. M. 4.

Pokorny's Naturgeschichte des Tierreiches. Für höhere Lehranstalten neu bearb. v. Dr. Rob. Latzel. 26., nach biolog. Gesichtspunkten umgearb. Aufl. Leipzig. 1903. M. 4.

Schmeil Otto Dr. Leitfaden der Botanik. Ein Hilfsbuch f. den Unterricht in der Pflanzenkunde an höheren Lehranstalten. Unter besond. Berücksicht. biolog. Verhältnisse bearb. Stuttgart. 1903. M. 3·20.

Smalian Karl. Dr. Grundzüge der Pflanzenkunde f. höhere Lehranstalten. B: Schulausg. 2 Tle: I. Die offen blühenden Sprosspflanzen od. Blütenpflanzen. II. Verborgen blühende u. blüttenlose Pflanzen. Innerer Bau der Pflanzen u. daran gebundene Lebensvorgänge. Leipzig. 1903. M. 5·60.

Tenże. Lehrbuch der Pflanzenkunde f. höhere Lehranstalten. A: Grosse Ausg. Leipzig. 1903. M. 8.

Stelz L. u. H. Grede. Leitfaden der Pflanzenkunde für höhere Schulen. 2 Tle. Frankfurt. 1903. M. 4·60.

Wossidlo Paul Dr. Leitfaden der Zoologie f. höhere Lehranstalten. Berlin. 1903. M. 1·20.

Zenz Wilhelm Dr. Zoologie f. Lehrerbildungsanstalten. V. Aufl. Wien. 1903. K 2·60.

Rysunki.

Delabar G. Anleitung zum Linearzeichnen, m. besond. Berücksichtigung d. gewerbl. u. techn. Zeichens. II. Heft: Die Elemente der darstellenden Geometrie als Lehrmittel f. Lehrer u. Schüler an Realschulen. Freiburg i. B. 1903. M. 2·40.

Müller K. H. u. Presler O. Leitfaden der Projektionlehre. Ein Übungsbuch der konstruir. Stereometrie. Vorzugsweise für Realgymnas. u. Oberrealschulen. Leipzig. 1903. M. 4.

V. Książki dla młodzieży.

Antoszka. Rodzina Kamieniarza. Z czeskiego opracowała... Warszawa. 1904. kop. 15.

Bełza Stanisław. Wśród ruin Grecyi. Kraków. 1903. rb. 1·20.

Bronikowski Aleksander. Mysza wieża na jeziorze Gople. Powieść z XI. w. Warszawa. 1903. kop. 50.

Chociszewski Józef. Dzieje narodu polskiego dla ludu i młodzieży. Wydanie 8. Poznań. 1903. M. 1.

Glogerówna Janina. Z sierocej doli. Warszawa. 1903.

Goczałkowska. Trzy krzyże. Nieznajomy przyjaciel dzieci. Równość i wolność. Trzy powieści. Poznań. 1903.

Gruszecki Artur. Na drugą półkulę. Opisy i przygody dla młodzieży. Warszawa. 1903. rb. 1·20.

Grzymałowski Władysław. Dzieje narodu polskiego w krótkim zarysie dla użytku młodzieży. Wyd. II. Warszawa. 1904. kop. 60.

Junosza Klemens (Szaniawski). Na chlebie u dzieci. Wyd. drugie. Warszawa. 1903. kop. 20.

Kosiński Ad. Am. Z wojen napoleońskich. Powiastki i opowiadania żołnierskie. Poznań. 1903. M. 1.

Kowerska Zofia. W suchowskim dworze, powieść dla młodego wieku. Warszawa 1904. rb. 1·20.

Nitman K. J. Jan Kiliński. Opowieść historyczna. Bibl. Macierzy polsk. nr. 20. Lwów. 1903. hal. 30.

Powieść z tysiąca i jednej nocy dla młodzieży. Przekł. polski A. L. Grimma. Wyd. 5-te. Kraków. 1903.

Przyborowski Walery. Było to pod Jeną, opowiadanie legionisty. Warszawa. 1904. rb. 1·20.

Skirmunt Konstancya. Nad Niemnem i nad Bałtykiem. II. Podania. Czasy przed Mendogowe. Dzieje starożytnych Prus. Kraków. 1903. kor. 2.

Szyszłło Witołd. W krainie Hesperyd. Wyspy Kanaryjskie i Madera. Warszawa. 1904. rb. 2·25.

Teresa Jadwiga. Powieści historyczne VII.: Nawała tatarska, powieść dla młodzieży. Kraków. 1904. rb. 1.

Taż sama. W słońcu. Powieść historyczna osnuta na tle epoki saskiej dla młodzieży. Warszawa. 1904. rb. 1·20.

Tworzymir Jan. Czasy Jagiellońskie. Obrazki i opowiadania na tle dziejów naszych dla ludu i młodzieży. Poznań. 1903. M. 1.

Umiński Władysław. Biały Mandaryn. Przygody rodziny polskiej na dalekim Wschodzie. Warszawa. 1903. rb. 1·20.

Wiseman M. Rzymscy chrześcijanie w zaraniu czwartego wieku. Po polsku napisał K. Promyk. Warszawa. 1903. kop. 50.

Załuski Walenty. Młody krzyżak, obrazek historyczny z czasów wojen Jagiełły. Warszawa. 1903.

VI. Z różnych nauk.

Ahrens Fel. B. Handbuch der Elektrochemie. 2. völlig. neubearb. Aufl. Stuttgart. 1903. M. 15.

Altum Bernard Dr. Der Vogel u. sein Leben. 7. Aufl. Münster. 1903. M. 3·60.

Andree's allgemeiner Handatlas in 126 Haupt- und 139 Nebenkarten. IV. Aufl. Bielefeld. 1903. M. 32.

Arleth Emil Dr. Die metaphysischen Grundlagen der aristotelischen Ethik. Prag. 1903. M. 1·40.

Avenarius Rich. Philosophie als Denken der Welt gemäss dem Prinzip des kleinsten Kraftmasses. Prolegomena zu e. Kritik der reinen Erfahrung 2. Aufl. Berlin. 1903 M. 1·50.

Bahr H. Dialog vom Tragischen. Berlin. 1904. M. 2·50.

Barabas A. Dr. Goethes Wirkung in der Weltlitteratur. Goethe, Byron u. Madách. Leipzig. 1903. M. 1·50.

Bauer Gust. Dr. Vorlesungen üb. Algebra. Hrsg. vom mathemat. Verein München. Leipzig. 1903. M. 13.

Bauer Max Dr. Lehrbuch der Mineralogie. II. Auflage. Stuttgart. 1904. M. 14.

Baumann J. Deutsche u. ausserdeutsche Philosophie der letzten Jahreszehnte. Gotha. 1903. M. 9.

Berger Hugo. Geschichte d. wissenschaftlichen Erdkunde der Griechen. Leipzig. 1903. M. 20.

Berliner A. Lehrbuch der Experimentalphysik in elementarer Darstellung. Jena. 1903. M. 14.

Besser L. Dr. Unser Leben im Lichte der wissenschaftl. Auffassung des menschlichen Empfindens, Vorstellens u. Bewusstseins. Bonn. 1903.

Bielschowsky Albert. Goethe. Sein Leben u. seine Werke. Bd. 1—2. München. 1903—4. M. 14.

Blaydes F. Spicilegium Sophocleum. Commentarium perpetuum in septem Sophoclis fabulas continens. Halle. 1903. M. 10.

Brilloff Wilh. Praktische Geographie verbunden m. Geschichte, Staatslehre, Völkerkunde usw. Dresden. 1904. M. 6.

Broglie ks. Reakcya przeciw pozytywizmowi. Przełożył Edward Jędrzejowicz. Kraków. 1903. opr. kor. 3.

Brückner Aleksander. Starożytna Litwa. Ludy i Bogi. Szkice historyczne i mitologiczne. Warszawa. 1903. rb. 1·20.

Bruner Ludwik Dr. Zasady chemii. Kraków. 1903. kor. 3·20.

Calderaio R. Portugal von der Guadiana zum Minho (Land und Leute). Stuttgart. 1903. M. 5.

Carpenter Edward. Die Civilisation, ihre Ursachen und ihre Heilung. Leipzig. 1903. M. 3.

Chamberlain, Houston Stewart u. Frdr. Poske. Heinrich v. Stein u. seine Weltanschauung. Nebst Heinrich v. Steins „Vermächtnis". Berlin. 1903. M. 1·50.

Christiansen C. u. Johs. J. C. Müller DD. Elemente der theoretischen Physik. Mit e. Vorwort v. Prof. Dr. E. Wiedemann. 2., verb. Aufl. Leipzig. 1903. M. 10.

Cieszkowski August. Ojcze nasz. T. III. (Pierwsza prośba) „Święć się Imię Twoje". Wyd. pośmiertne. Poznań. 1903. M. 6.

Cohn G. Dr. Die Gesetze Hammurabis. Zürich. 1903. M. 1·50.

Dannemann F. Dr. Grundriss e. Geschichte der Naturwissenschaften. Zugleich e. Einführung in das Studium der grundleg. naturwiss. Litteratur. II. Bd. Die Entwicklung d. Naturwissenschaften. 2. Aufl. Leipzig. 1903. M. 10.

Daun B. Veit Stoss (Wit Stwosz) und seine Schule in Deutschland, Polen u. Ungarn. Leipzig. 1903. M. 10.

Delitzsch F. Babel und Bibel. Ein Vortrag. Leipzig. 1903. M. 2.

Dessoir Prof. **Max u. Paul Menzer.** Philosophisches Lesebuch. Stuttgart. 1903. M. 4·80.

Diener Karl. Bau u. Bild der Ostalpen und des Karstgebietes. Wien. 1903. K. 24.

Dilles L. Dr. Weg zur Metaphysik als exakter Wissenschaft. 1. Tl. Subjekt u. Aussenwelt. Ihr wahres Wesen u. Verhältniss. Stuttgart. 1903. M. 5.

Döring A. Geschichte der griechischen Philosophie. Gemeinverständlich nach Quellen. T. 1—2. Leipzig. 1903. M. 20.

Drews Arthur. Nietzsches Philosophie. Heidelberg. 1904. M. 10.

Dürr Ernst Dr. Ueber die Grenzen der Gewissheit. Leipzig. 1903. M. 3·50.

Enriques Federigo. Prof. Vorlesungen üb. projektive Geometrie. Deutsche Ausg. v. Dr. Herm. Fleischer. Mit e. Einführungswort v. Fel. Klein. Leipzig. 1903. M. 8.

Eucken Rudolf. Die Lebensanschauungen der grossen Denker. Eine Entwicklungsgeschichte des Lebensproblems der Menschheit von Plato bis zur Gegenwart. 5. umgearb. Aufl. Leipzig. 1904. M. 19.

Ewald Osc. Nietzsches Lehre in ihren Grundbegriffen. Die ewige Wiederkunft des Gleichen u. der Sinn des Übermenschen. Eine krit. Untersuchg. Berlin. 1903. M. 3·25.

Fäh A. Dr. Geschichte der bildenden Künste. 2. Aufl. Freiburg. 1903. M. 20.

Forschungen zur inneren Geschichte Österreichs, hrsg. v. Prof. Dr. Alfons Dopsch. I. Bd. 1. Heft. gr. 8^0. Innsbruck, Wagner. 1. Srbik, Dr. Heinr. Ritter v.: Die Beziehungen v. Staat u. Kirche in Österreich während des Mittelalters. M. 6.

Frantz Th. Dr. Der grosse Kampf zwischen Kaisertum u. Papsttum zur Zeit des Hohenstaufen Friedrich II. Berlin. 1903. M. 4.

Furtwängler A. u. K. Reichhold. Griechische Vasenmalerei. Auswahl. hervorrag. Vasenbilder. München. 1903. M. 40.

Gabryl Franciszek ks. Metafizyka ogólna czyli nauka o bycie. Kraków. 1903. K. 8.

Galle Henryk. Stylistyka i teorya literatury. Wykład systematyczny oraz wypisy i ćwiczenia stylistyczne. Ułożył... Warszawa. 1904. rb. 1.

Geiger Eug. Dr. Hans Sachs als Dichter in seinen Fastnachtsspielen im Verhältnis zu seinen Quellen betrachtet. Eine literarhist. Untersuchung. Halle. 1904. M. 4.

Georgy E. A. Die Tragödie Friedrich Hebbels nach ihrem Ideengang. Leipzig. 1903. M. 3·75.

Giesenhagen K. Prof. Dr. Lehrbuch der Botanik. 3. Aufl. Stuttgart. 1903. M. 7.

Gobineau G. Versuch üb. die Ungleichheit der Menschenracen. Üb. v. L. Schemann. III. Bd. 2. Aufl. Stuttgart. 1903. M. 4·80.

Goszczyński Seweryn. Pisma. Wydanie kompletne, pod red. Z. Wasilewskiego. T. 1—2. Warszawa. Lwów. 1904. kor. 6.

Grotenfelt A. Die Wertschätzung in der Geschichte. Eine kritische Untersuchung. Leipzig. 1903. M. 6.

Grothe H. Dr. Auf türkischer Erde. Reisebilder und Studien. II. Aufl. Berlin. 1903. M. 7·50.

Gutberlet C. Dr. Der Mensch. Sein Ursprung u. seine Entwickelung. Eine Kritik der mechanisch-monistischen Antropologie. 2. Aufl. Paderborn. 1903. M. 11.

Hanschmann Alex. Bruno. Bernard Palissy, der künstler, Naturforscher u. Schriftsteller als Vater der induktiven Wissenschaftsmethode des Bacon v. Verulam. Leipzig. 1903. M. 4·50.

Heinemann Karl. Goethe. 3. Aufl. M. 271 Abb. Leipzig. 1903. M. 10.

Hengstenberg Ernst. Weltreisen. Berlin. 1903. M. 10.

Hennicke Carl Dr. Die Raubvögel Mitteleuropas. Mit 53 Taf. Gera. 1903. M. 5.

Hensel Paul Dr. Hauptprobleme der Ethik. Leipzig. 1903. M. 1·60.

Hilbert Dav. Prof. Dr. Grundlagen der Geometrie. 2., durch Zusätze verm. u m. fünf Anh. verseh. Aufl. Leipzig. 1903. M. 5·20.

Hoernes M. Der diluviale Mensch in Europa. Die Kulturstufen der ältesten Steinzeit. Braunschweig. 1903. M. 8.

Hoernes R. Bau u. Bild der Ebenen Österreichs. Wien. 1903. kor. 12.

Höffding H. Philosophische Probleme. Leipzig. 1903. M. 2·40.

Tenże. Etyka. Opis zasad etycznych i zastosowanie ich do poszczególnych stosunków życiowych. Napisał... Tom II. Warszawa. 1903. rb. 1·60.

Hoffmann Heinr. Dr. Die Leibnitz'sche Religionsphilosophie in ihrer geschichtlichen Stellung. Tübingen. 1903. M. 2.

Höfler Alois Dr. Grundlehren der Logik. 3. Aufl. Aus: „Grundlehren d. Logik u. Psychol.". Wien. 1904. M. 2·90

Holtzmann Rob. Kaiser Maximilian II. bis zu seiner Thronbesteigung. (1527—1564). Ein Beitrag zur Geschichte d. Übergangs v. der Reformation zur Gegenreformation. Berlin. 1903. M. 18.

Jähns Max. Geschichtliche Aufsätze. Ausgew. u. hg. v. K. Koetschau. Berlin. 1903. M. 10.

Jerosch M. Ch. Geschichte u. Herkunft der schweizerischen Alpenflora. Eine Übersicht üb. den gegenwärtigen Stand der Frage. Leipzig. 1903. M. 8.

Kerp Heinr. Lehrbuch der Erdkunde. Trier. 1903. M. 4·20.

König Jul. Einleitung in die allgemeine Theorie der algebraischen Grössen. Aus dem Ung. übertr. vom Verf. Leipzig. 1903. M. 18.

Kosiński Kajetan. Zasadnicze pojęcia o architekturze, rzeźbie i malarstwie. Wyd. 2-gie. Kraków. 1903. kor. 1·20.

Kozłowski W. M. Zasady przyrodoznawstwa w świetle teoryi i poznania. Warszawa. 1903. rb. 1.

Krause K. Ch. Dr. Das Urbild der Menschheit. Ein Versuch. III. Aufl. Leipzig. 1903. M. 6.

Kropotkin Pet. Gegenseitige Hilfe in der Entwickelung. Autoris. deutsche Ausg., besorgt v. Gust. Landauer. Leipzig. 1904. M. 8.

Kublin Siegm. Weltraum, Erdplanet u. Lebewesen, e. dualistisch-kausale Welterklärung. Dresden. 1903. M. 3.

Külpe Oswald. Einleitung in die Philosophie. III. Aufl. Leipzig. 1903. M. 5.

Lacomblé E. E. B. Histoire de la littérature française. 2. éd. Leipzig. 1903. M. 1·80.

Lamarck Jean. Zoologische Philosophie. Nebst e. biograph. Einl. v. Ch. Martius. 2. Aufl. Leipzig. 1903. M. 10.

Lassar-Cohn Dr. Einführung in die Chemie in leichtfasslicher Form. 2. Aufl. Hamburg. 1903. M. 3.

Lasswitz K. Wirklichkeiten. Beiträge zum Weltverständnis. 2. Aufl. Leipzig. 1903. M. 5.

Lewes G. H. Goethes Leben und Werke. 18. Aufl. Stuttgart. 1903. M. 5.

Libonis L. Styl w sztuce czystej i stosowanej. Objaśnienia i rysunki. Styl gotycki. Warszawa. 1903. kop. 90.

— Styl w sztuce czystej i stosowanej. Objaśnienia i rysunki. Styl Cesarstwa (Empire). 1903. kop. 90.

— Styl w sztuce czystej i stosowanej. Objaśnienia i rysunki. Styl japoński. Warszawa. 1903. kop. 90

Lindner Theodor. Weltgeschichte seit der Völkerwanderung (in 9. Bd.) Bd. 1—3. Stuttgart. 1903. M. 16·50.

Lipps T. Ästhetik. Psychologie des Schönen u. der Kunst. 1. Tl. Grundlegung der Ästhetik. Hamburg. 1903. M. 10.

Tenże. Leitfaden der Psychologie. Leipzig. 1903. M. 8.

Litzmann B. Goethes Lyrik. Erläuterungen nach künstler. Gesichtspunkten. Ein Versuch. Berlin. 1903. M. 3·50.

Loserth Joh. Prof. Dr. Geschichte des späteren Mittelalters von 1197 bis 1492. (Handbuch der mittelalterl. u. neueren Geschichte. Hrsg. von Proff. G. v. Below u. F. Meinecke. II. Abtlg. Politische Geschichte. München. 1903. M. 16·50.

Lübke Wilh. Grundriss der Kunstgeschichte. 12. Aufl. neu bearb. v. M. Semrau. III. Th. Die Kunst d. Renaissance in Italien und im Norden. Stuttgart. 1903. M. 12.

Lüpke Hans Dr. Tat und Wahrheit. Eine Grundfrage der Geisteswissenschaft. Leipzig. 1903.

Majerski Stanisław. Opis ziemi. t. II. Wiedeń. 1903. kor. 10.

Marquart J. Ostereuropäische u. ostasiatische Streifzüge. Ethnologische u. historisch-topograph. Studien zur Geschichte des 9. u. 10. Jahrh. (ca. 840—940). Leipzig. 1903. M. 30.

Meyer M. W. Die Naturkräfte. Ein Weltbild der physikalischen u. chemischen Erscheinungen. Leipzig. 1903. M. 17.

Montelius Osc. Die älteren Kulturperioden im Orient u. in Europa. I. Die Methode. Stockholm. 1903. M. 25.

Nahlowsky Jos. W. Algemeine Ethik mit Bezugnahme auf die realen Lebensverhältnisse pragmatisch bearb. 3. Aufl. Leipzig. 1903. M. 3.

Naumann. Naturgeschichte der Vögel Europas. Hg. v. Dr. C. R. Hennicke. Bd. XII. (Sturmvögel, Steissfüsse, Seetaucher, Flügeltaucher). Gera. 1903. M. 9.

Niese Benedikt. Geschichte der griechischen und macedonischen Staaten seit der Schlacht bei Chaeronea. Bd. I—III. Gotha. M. 36.

Ninck E. Auf biblischen Pfaden. Reisebilder aus Ägypten, Palästina, Syrien, Kleinasien, Griechenland u. der Türkei. 6. verm. u. verb. Aufl. Leipzig. 1903. M. 7.

Noack F. Homerische Paläste. Eine Studie zu den Denkmälern u. zum Epos. Leipzig. 1903. M. 2·80.

Nusbaum Józef prof. Dr. Szlakami wiedzy. Odczyt dla wykształconego ogółu o zagadnieniach biologii współczesnej. Lwów. 1904. kor. 5.

Oels W. Dr. Lehrbuch der Naturgeschichte. I. Theil. Der Mensch und das Tierreich. Braunschweig. 1903. M. 4·50.

Ostwald W. Die Schule der Chemie. Erste Einführg. in die Chemie f. Jedermann. 1. Tl. Allgemeines. Braunschweig. 1903. M. 4·80.

Palágyi M. Dr. Die Logik auf dem Scheidewege Berlin. 1903. M. 9.

Petersen E. Trajans dakische Kriege. Nach dem Säulenrelief erzählt. II. Der zweite Krieg. Leipzig. 1903. M. 3.

Philippson Mart Der grosse Kurfürst Wilhelm. T. 1—2. Berlin. 1903. M. 15.

Platzhoff-Lejeune E. Dr. Werk u. Persönlichkeit. Zu e Theorie der Biographie. Minden. 1903. M. 3.

Preyer A. Dr. Indo-malayische Streifzüge. Beobachtungen u. Bilder aus Natur u. Wirtschaftsleben im trop. Süd-Asien. Leipzig. 1903. M 5·50.

Radermacher L. Das Jenseits im Mythos der Hellenen. Untersuchungen üb. antiken Jenseitsglauben. Bonn. 1903. M. 3.

Regener Fr. Elemente der Logik. Breslau. 1903. M. 2·25.

Reinke J. Dr. Die Welt als Tat. Umrisse e. Weltansicht auf naturwissenschaftl. Grundlage. Berlin. 1903. M. 10.

Reitemeyer Else. Beschreibung Ägyptens im Mittelalter, aus den geograph. Werken der Araber zusammengestellt. Leipzig. 1903. M. 6.

Richter Raoul Dr. Friedrich Nietzsché. Sein Leben und Werke. Leipzig. 1903. M. 4.

Ritter Const. Platons Dialoge. Inhaltsdarstellungen. I. Die Schriften d. späteren Alters. Stuttgart. 1903. M. 4·50.

Russell B. Principles of Matematics. London 1903. fr. 24.

Saitschick Rob. Menschen u. Kunst der Italienischen Renaissance. Berlin. 1903. M. 12.

Schmidt A. Dr. Was muss man von der englischen Litteratur wissen? Berlin. 1903. M. 2.

Schmidt B. Le groupe des romanciers naturalistes: Balzac, Flaubert, Daudet, Zola, Maupassant. Esquisses littéraires. Karlsruhe. 1903. M. 3.

Schmitt Eug. Heinr. Die Gnosis. Grundlagen der Weltanschaug. e. edleren Kultur. 1. Bd. Die Gnosis des Altertums. Leipzig. 1903. M. 12.

Schultz Gust. Dr. Kurzes Lehrbuch der chemischen Technologie. Unter Mitwirkg. v. Dr. J. Hofer. Stuttgart. 1903. M. 8.

Schultz A. Das häusliche Leben der europäischen Kulturvölker vom Mittelalter bis zur 2. Hälfte des 18. Jh. München. 1903. M. 9.

Schultz Walt. Dr. Zustände im heutigen Persien, wie sie das Reisebuch Ibrahim Begs enthüllt. Aus dem Pers. übers. u. bearb. Leipzig. 1903. M. 25.

Siegel Carl Dr. Zur Psychologie u. Theorie d. Erkentniss. Leipzig. 1903. M. 3·60.

Smoleński Władysław. Konfederacya Targowicka. Kraków. 1903. kor. 8.

Sokołowski August prof. Dr. Dzieje porozbiorowe narodu polskiego ilustrowane. Napisał... Z ilustracyami oraz reprodukcyami obrazów: Matejki, Gersona, Stachiewicza, Juliusza i Wojciecha Kossaków, Rozena, Ryszkiewicza i innych mistrzów polskich. T. I. Warszawa. 1902. za całość rb. 25.

Steinmann Prof. Dr. Gust. Einführung in die Paläontologie. Leipzig. 1903. M. 12.

Strasburger Eduard, Fritz Noll, Heinr. Schenck, Geo Karsten. Lehrbuch der Botanik f. Hochschulen. 6. umgearb. Aufl. Jena. 1904. M. 7·50.

Straszewski Maurycy Dr. Religia przyszłości. Wykład wygłoszony w auli Uniw. Jag. Kraków. 1903. kor. 1·20.

Strindberg Aug. Der bewusste Wille in der Weltgeschichte. Leipzig. 1903. M. 1.

Strzygowski J. Kleinasien. Ein Neuland der Kunstgeschichte. Leipzig. 1903. M. 28.

Sues E. Bau u. Bild der Böhmischen Masse. Wien. 1903. kor. 24.

Sverdrup O. Neues Land. Vier Jahre in arktischen Gebieten. T. 1—2. Leipzig. 1903. M. 18.

Szarłowski Alojzy prof. Z dziejów państwa kościelnego, 755—1846—1870, ze szczególnem uwzględnieniem zaboru Państwa Kościelnego. Kraków. 1903. kor. 1.

Szelągowski Adam Dr. Wzrost państwa polskiego w XV. i XVI. w. Polska na przełomie wieków średnich i nowych. Kraków. 1904. kor. 6.

Thudichum Prof. a. **D. Frdr.** Papsttum u. Reformation im Mittelalter 1143—1517. Leipzig. 1903. M. 20.

Tretiak Józef. Juliusz Słowacki, historya ducha poety i jej odbicie w poezyi. Cz. I. i II. 1809—1842. Odbitka z t. XXXVIII. Rozpr. wydz. filolog. Akad. Umiej. Kraków. 1903. kor. 6.

Tropfke J. Geschichte der Elementarmathematik in systematischer Darstellung. Bd. 1—2. Leipzig. 1903. M. 24.

Uhlig Victor. Bau u. Bild der Karpathen. Wien. 1903. kor. 18.

Wagner C. Dr. Die Seele der Dinge a. d. Franz. v. Dr. T. Fliedner.

Warburg Emil Dr. Zasady fizyki. Z szóstego wydania niemieckiego przełożył Stanisław Bouffał. Z 405 rysunkami w tekście. Warszawa. 1903. rb. 3.

Weininger Otto Dr. Geschlecht und Charakter. Eine prinzipielle Untersuchung. Wien. 1903. M. 8.

Weisbach Albin. Tabellen zur Bestimmung der Mineralien mittelst äusserer Kennzeichen. 6. Aufl. Durchgesehen u. ergänzt v. Dr. Frdr. Kolbeck. Leipzig. 1903. M. 3.

Weismann K. Dr. Beiträge zur Erklärung u. Beurtheilung griechischer Kunstwerke. Schweinfurt. 1903. M. 1.

Wernick G. Dr. Zur Psychologie des ästhetischen Genusses. Leipzig. 1903. M. 2·40.

Wilda Johs. Reise auf S. M. S. „Möve". Streifzüge in Südseekolonien u. Ostasien. Berlin. 1903. M. 6.

Willereth Otto Dr. Die Lehre vom Übel in den grossen Systemen der nachkantischen Philosophie u. Theologie. Sand. 1903. M. 3.

Windelband W. Lehrbuch der Geschichte der Philosophie. III. Aufl. Tübingen. 1903. M. 12 50.

Witkiewicz Stanisław. Aleksander Gierymski. Lwów. 1903. kor. 2.

Wundt Wilhelm. Grundzüge der physiologischen Psychologie. 5. Aufl. III. Bd. Leipzig. 1903 M. 14.

Tenże. Naturwissenschaft u Psychologie. Leipzig. 1903. M. 3.

Tenże. Ethik. Eine Untersuchg. der Tatsachen u. Gesetze des sittl. Lebens. 3. umgearb. Aufl. (2 Bde.) 2. Bd. Stuttgart. 1903. M. 9.

Zabel Eug. Zur modernen Dramaturgie. Studien u. Kritiken. Oldenburg. 1903. M. 5.

Zimels J. Dr. David Humes Lehre vom Glauben u. ihre Entwickelung vom Treatise zur Inquiry. Berlin. 1903. M. 2.

Zittel Prof. **Karl A. v.** Grundzüge der Paläontologie (Paläozoologie). 1. Abtlg.: Invertebrata. 2. verb. u. verm. Aufl. München. 1903. M. 16·50.

Zugmayer Erich. Eine Reise durch Island im J. 1902. Wien. 1903. M. 4.

Żernicki-Szeliga E. Die polnischen Stammwappen, ihre Geschichte u. ihre Sagen. Hamburg. 1903. M. 12.

VII. Zestawienie rozpraw zamieszczonych w programach galicyjskich szkół średnich za rok 1903.

(Dokończenie).

Gimnazya.

Kraków gimn. św. Anny. Kranz Ignacy: Trygonometrya kulista w zadaniach zastosowanych do instrukcyi ministeryalnych z r. 1899.

Kraków gimn. III. Mazanowski Antoni: Kilka uwag o rozbiorze „Balladyny“ w kl. VII.

Bochnia. Jamrógiewicz Roman: O najmniejszych powierzchniach.

Brody. Szczurat B.: Wundts Apperzeptionstheorie.

Buczacz. Rembacz Stanisław: Zapatrywania etyczne Platona.

Kołomyja. Bielawski Stanisław: Komedya warszawska, kartka do oceny żywota i pism J. Krasickiego.

Podgórze. Reiter Maryan: Chronologia listów A. Mickiewicza.

Nowy Sącz. Maykowski Stanisław: O poezyi Maryi Konopnickiej.

Tarnów. Morawiecki Stefan: Poglądy polityczne Stanisława Herakliusza Lubomirskiego.

Dr. Eugeniusz Barwiński.

O d e z w a.

Wydział Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych rozda 4. lipca b. r. 10 (dziesięć) stypendyów z fundacyi im. Adama Mickiewicza wdowom lub sierotom po nauczycielach szkół średnich a byłych członkach Towarzystwa. W tym celu upraszamy uprzejmie Szanowne Wydziały Kół, by zechciały o tem zawiadomić strony interesowane, a prośby, nadesłane ewentualnie na ich ręce, przesłać wraz z odpowiednim wnioskiem p. Radcy Próchnickiemu (Lwów V. gimnazyum).

We Lwowie w czerwcu 1904 r.

Wydział Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych.

Dr. A. Kalina
przewodniczący.

A. Frączkiewicz
sekretarz.

PIOTR CHMIELOWSKI.

(WSPOMNIENIE POŚMIERTNE).

Kiedy dnia 22. kwietnia rozeszła się wiadomość o śmierci Chmielowskiego, społeczeństwem naszem zawładnął szczery, niekłamany, głęboki smutek. Odczuwało ono dobrze, że spadł na nie cios bardzo dotkliwy, że z tą jedną duszą odleciał od niego wzór obywatela i nieznużony nigdy strażnik czystości ideałów narodowych — że wraz z tem jednem życiem zgasła najjaśniejsza może pochodnia naszej wiedzy, naszego umysłowego dorobku. A chociaż „czas, lekarz wszystkiemu“, łagodzi zwykle bolesne wrażenie pierwszej chwili i zmniejsza w nas najczęściej pojęcie o wielkości straty, w tym wypadku rzecz ma się wprost przeciwnie: im spokojniej i trzeźwiej ją rozważamy, tem bardziej rośnie w naszych oczach, tem silniej utrwala się w nas przekonanie, że zgon Chmielowskiego uczynił w nauce polskiej lukę, której długo nie będzie można zapełnić, a która w pewnej części pozostanie na zawsze niepowetowaną.

Przyszły historyk naszej kultury będzie musiał długo i obszernie rozwodzić się o znaczeniu tego niezwykłego człowieka, o roli, którą on w dziejach naszej umysłowości odegrał — na dziś, a przedewszystkiem dla mnie, jest to zadanie zbyt wielkie. Zbadać dokładnie te dziesiątki tomów dzieł, te setki rozpraw, umieszczanych po czasopismach, rozważyć, o ile one posunęły naprzód naszą wiedzę i jaki wpływ wywarły na społeczeństwo— zadanie to bardzo ponętne, ale też równie trudne. W braku jednak takiego wszechstronnego obrazu godzi się choćby za pomocą drobnego szkicu, choćby przez przypomnienie najważniejszych dat i faktów z działalności Chmielowskiego utrwalić sobie w pamięci najważniejsze rysy jego duchowej postaci i zdać sobie pokrótce sprawę z tego, czem on dla nas był i czem pozostanie.

Nim przejdę do rzeczy, jedna jeszcze, może zresztą zbędna, uwaga.

Jest u nas zwyczaj stosowania w podobnych wypadkach pięknie brzmiącej zasady *„de mortuis nil nisi bene“*, zasady, która każe palić tylko kadzidła pochwalne, a nie dopuszcza żad-

nej, nawet najpobłażliwszej krytyki. Zwyczaj ten, dobry w zastosowaniu do rozmaitych parafialnych wielkości, byłoby ubliżeniem odnosić do człowieka tej miary, co Chmielowski. Prawdziwa wielkość nie lęka się światła i krytyki, owszem, wymaga jej koniecznie, jeżeli ma stanąć przed nami w całej swej pełni — do piersi, która była na miarę Fidyasza, nie można bez poniżenia jej przykładać miary krawca. Z tego przekonania wychodząc, chcę nie hymn pochwalny, ale nagą prawdę, szczere swe przekonanie wypowiedzieć — i nie moja to będzie sprawa, jeżeli ta prawda każe przed sobą czołem uderzyć.

*

* *

Urodził się 19. lutego 1848 r. w Zawadyńcach, na Podolu, w pobliżu Kamieńca Podolskiego; tam spędził dziecinne lata i odebrał pierwsze nauki. W r. 1857 przybywa z rodzicami do Warszawy i w dwa lata później wstępuje do gimnazyum realnego, które wkrótce przekształcono w gimnazyum filologiczne. Uczył się świetnie, ze szczególnem zamiłowaniem oddając się językom klasycznym, a zwłaszcza greckiemu. Był to jego ulubiony przedmiot, w którym wyprzedzał nie tylko współuczniów, ale nawet program nauki gimnazyalnej, rozczytując się w autorach, którzy nim nie byli wcale objęci. To też po ukończeniu gimnazyum zapisał się w słynnej Szkole Głównej na sekcyę klasyczną wydziału filologiczno-historycznego i ten zakres wiedzy wraz z filozofią ścisłą uważał przez cały czas studyów za swą specyalność. Można więc przypuszczać, że wykłady Tyszyńskiego, na które pilnie uczęszczał, zajmowały go więcej swą treścią ogólną, niż zastowaniem do dziejów literatury polskiej, że pociągał go w nim raczej myśliciel, niż polonista. W r. 1870 ukończył studya na rządowym uniwersytecie, w który przeistoczono Szkołę Główną, zdał egzamin nauczycielski, uprawniający do nauczania w pensyonatach i prywatnych zakładach, w celu zaś uzupełnienia wiedzy i otrzymania stopnia doktora wyjechał w r. 1873 do Lipska.

Charakterystyczny jest fakt, że na uniwersytecie lipskim Chmielowski uczęszczał wyłącznie na wykłady filozofii ścisłej i pedagogiki, a mianowicie: logiki, teoryi poznania, psychofizyki, psychologii, etyki, antropologii i dydaktyki — i że nie zajął go żaden wykład z zakresu literatury; widocznie nie myślał jeszcze

podówczas o przejściu na to pole nauki, na którem miał największe zasługi położyć i z którem imię jego jest obecnie na zawsze już związane. Otrzymawszy tytuł doktora filozofii za obszerną rozprawę „Die organischen Bedingungen der Enstehung des Willens“, powrócił w połowie r. 1874 do Warszawy.

Był to właśnie czas największego rozkwitu t. zw. „pozytywizmu“, owej silnej, naturalnej reakcyi, którą nieszczęsny rok 1863 wywołał. Młode pokolenie zmieniło nie ideały, ale drogi, do nich wiodące: zamiast marzyć o lepszej przyszłości postanowiono zdobyć ją czynem, pracą kulturalną, która miała „z pod gruzów rozbitych złudzeń wynieść arkę rodzinną na stały ląd“. „Przestaliśmy spoglądać w niebo — spowiadali się „młodzi“ w jednej z programowych odezw — raził nas cichy blask jego, jak gdyby za każdem spojrzeniem naszem spływały nam do duszy napowrót wszystkie owe, tam niewysłuchane, modlitwy, wszystkie, stamtąd odbite, złorzeczenia. Oglądając się po ziemi za dobrze znanemi sercami, znaleźliśmy albo garść prochu, albo wspomnienie tylko — i wtedy, zobojętniawszy na wrażenia, zamknąwszy się w sobie, zaczęliśmy rozważać — rozważać, jak Hamlet z czaszką w ręku.... I duch nowy począł ogarniać młodzież, której wskazano wiedzę, mówiąc: „To potęga!“[1]).

W tem gronie, które na swym sztandarze wypisało słowa „trzeźwość i praca“, a z programu swego wykreśliło zupełnie wszelki sentymentalizm, znalazł się Chmielowski wraz z Sienkiewiczem, Prusem, Ochorowiczem i w. i. bardzo wcześnie i bardzo wcześnie też przejął się zupełnie temi zasadami. Jeszcze podczas studyów w Szkole Głównej napisał rozprawę, którą odczytał w gronie kolegów, a w której wyraził zdanie, że „w wieku rozwinięcia rozumu i poezya winna nosić cechę tegoż rozumu, bo inaczej będzie pustym, oderwanym i nic nie przemawiającym do nas dźwiękiem“ [2]). Chodziło mu zapewne więcej o względy społeczne, niż estetyczne, bo ta młodzieńcza enuncyacya dziwnie godzi się ze stanowiskiem, które w kilka lat później zajął w rozprawie „Artyzm i artyści“ (1873); potępiał tam hasło „sztuka dla sztuki“ i żądał, aby poezya i powieść służyły ideom społecznym i narodowym.

[1]) „Niwa“, 1875 str. 3—4.

[2]) Bronisław Chlebowski: „Piotr Chmielowski jako krytyk“ — wstęp do P. Chmielowskiego „Dziejów krytyki literackiej w Polsce“. Warszawa, 1902, str. IX.

*

Pisać i ogłaszać swe poglądy zaczął bardzo wcześnie, bo już w r. 1867. Rozpoczął od sprawozdań ze współczesnej literatury niemieckiej i przeglądów całorocznej produkcyi na polu dramatu i powieści polskiej („Przegląd tygodniowy“ — „Biblioteka Warszawska“); wkroczył więc od razu na pole krytyki literackiej, ale traktował je jako rzecz uboczną jeszcze, głównie zaś pracował w zakresie filologii i filozofii. Pisze obszerne i gruntowne oceny przekładów polskich Horacego, Cycerona, Homera, Sofoklesa i Eurypidesa — a obok tego rozprawy takie, jak: „Pierwszy uczeń A. Comte'a“, „Kremer i Taine o sztuce w Grecyi“, „Karol Libelt“, „Józef Kremer“ i „Geneza fantazyi“. Obok tych studyów nad filozofią obcą i polską zajmuje się kwestyami społecznemi, ogłasza programowe artykuły w postępowych pismach i zwraca się na pole pedagogiczne, rozumiejąc jego znaczenie dla sprawy narodowej. Nawet studyum na pozór tak ściśle literackie, jak „Kobiety Mickiewicza, Słowackiego i Krasińskiego“ (1873) było silnie związane z ówczesnymi prądami — chodziło w niem nie tyle o zbadanie poruszonych kwestyi, ile o oddziałanie przez nie na społeczeństwo, dołączenie do teoretycznych rozpraw o emancypacyi kobiet dokumentu historycznego. Chmielowski sam stwierdza to w przedmowie do późniejszych wydań, tłómacząc, dlaczego w tej pracy położył taki „nacisk na dodatnie charaktery i na ich znaczenie w życiu społecznem“. Wyraźny i stały zwrot do badań czysto literackich z usunięciem na drugi plan kwestyi społecznych, filozoficznych i filologicznych, następuje w r. 1876. Odtąd nazwisko Chmielowskiego schodzi z rubryki artykułów filozoficznych i społecznych, a natomiast pojawia się stale w dziale studyów literackich [1]).

---

[1]) Zwrot ten widać wyraźnie w czasopiśmie, w którem Chmielowski największą część swych prac podówczas drukował, t. j. w „Niwie“. Oto dla przykładu spis rozpraw jego z dwu roczników „Niwy“, od lipca r. 1875 do końca czerwca r. 1877. Do połowy r. 1876: „Teorya Darwina i językoznawstwo“, „Początki Francyi współczesnej Hipolita Taine'a“, „Metafizyka i pozytywizm w Anglii“, „Apokalipsa z r. 97“ (Streszczenie i krytyka artykułu Ernesta Renana) i „Józef Kremer“. — Od lipca zaś r. 1876: „Pisma Zbigniewa (Maryi Sadowskiej)“, „Powieści historyczne J. I. Kraszewskiego“ (I. Stara Baśń, II. Lubonie), „Zygmunt Kaczkowski, studyum literackie“, „Powieści historyczne J. I. Kraszewskiego (III. Bracia Zmartwychwstańcy, IV. Masław) i „Z dziedziny nauk i piśmiennictwa“ (cykle notatek sprawozdawczych).

Te pierwsze lata działalności naukowej i publicystycznej wywarły decydujący wpływ na jej późniejszy charakter. Studya filozoficzne, a może bardziej jeszcze filologiczne, wyrobiły w nim spokój i trzeźwość, dały mu styl jasny, logiczny i bardzo poprawny, ale nie porywający — przekonania zaś, które sobie w gronie „młodych“ wyrobił, każą mu zawsze patrzeć na wszystko pod kątem użyteczności społecznej i przy każdem dziele sztuki pytać się przedewszystkiem, czy ono wywrze dobry wpływ, czy głosi szlachetne zasady. Ta objektywność sądów i ten utylitaryzm pozostaną na zawsze głównemi cechami wszystkich prac Chmielowskiego, najważniejsza jednak cecha ich będzie inna: niezwykłe oczytanie, wielka znajomość prądów naukowych i społecznych i arcydzieł literatury pięknej wszystkich narodów i czasów — jednem słowem wykształcenie nader gruntowne i wszechstronne. Dozwoliło mu ono na zajęcie w metodzie badań stanowiska nowego, zgodnego ze zdobyczami nauki ostatnich czasów. Dzieło sztuki jest według niego wynikiem skombinowanych procesów psychicznych, zależnych zarówno od indywidualnych właściwości twórcy, jak od ogólnych, niezmiennych praw duchowych — ponieważ zaś jednostka pozostaje w ścisłym związku z bliższem i dalszem otoczeniem i ulega jego wpływom, więc w dziele sztuki odbija się nastrój tego otoczenia i prądy owej chwili [1]). W badaniu więc twórczości literackiej należy nie tylko zaznaczyć właściwości indywidualne, ale także wszystkie te czynniki, które na powstanie dzieł wpłynęły — trzeba omawianą jednostkę związać ściśle z współczesnym jej ruchem umysłowym. Oparłszy się w ten sposób na metodzie Taine'a, wprowadził Chmielowski do naszej krytyki literackiej nieznane jej dotychczas pierwiastki i zapewnił jej większą objektywność.

Pole, na które młody krytyk wstępował pewną nogą, było tak mało uprawione, tak bardzo puste, iż otwierało się mnóstwo kierunków pracy potrzebnej i pożytecznej. Wystarczy wspomnieć, że z pomiędzy naszych wielkich poetów zaledwie jeden Słowacki doczekał się monografii, że sądy w historyach literatury opierały się na niesprawdzonych, bałamutnych wiadomościach, że wreszcie brakło wydań dzieł najważniejszych nawet pisarzy. Chmielowski nie cofnął się przed żadną z tych prac, nie spuścił z oka

[1]) Por. artykuł Br. Chlebowskiego w „Wielkiej Encyklopedyi illustr.“ t. XII. str. 726—7.

żadnego ich kierunku, najwięcej jednak zajął się literaturą wieku XIX, a przedewszystkiem współczesnem piśmiennictwem. Chodziło mu o to, żeby nad temi dziełami, które najbardziej zajmowały publiczność i największy wpływ na nią wywierały, rozciągnąć troskliwą kontrolę, żeby ostrzegać przed szkodliwymi wpływami a wskazywać pożyteczne — słowem, aby ten wpływ, który krytyka wywiera na opinię publiczną, wyzyskać dla celów społecznych i narodowych. Ponieważ zaś z pośród najrozmaitszych działów piśmiennictwa powieść jest najpopularniejsza, nią więc zajął się najpierw. Oprócz bieżących sprawozdań i krytyk, których wprost olbrzymią ilość pomieszczał w czasopismach, powstają tedy począwszy od r. 1876 obszerne studya o powieściopisarzach, jak o: Czajkowskim, Rzewuskim, Zacharyasiewiczu i Jeżu, a nadto obszerna praca, poświęcona początkom działalności Kraszewskiego. Równocześnie zwraca się do czasów dawniejszych i ogłasza rozprawy o dwu „Sobótkach“ (Kochanowskiego i Goszczyńskiego), o „Zapomnianym poemacie Wacława Potockiego“, świetną „Charakterystykę Ignacego Krasickiego“ i szereg szkiców z historyi dramatu w Polsce. Nie przeszkadza mu to w rozwinięciu nader żywej działalności wydawniczej i redaktorskiej. W r. 1878 obejmuje kierownictwo założonej przez Lewentala „Biblioteki arcydzieł literatury polskiej i obcej“ i stawia ją od razu na niebywałej u nas wysokości. Ogłasza w niem wzorowe wydania pisarzy polskich, jak Krasickiego, Naruszewicza, A. Morsztyna, W. Potockiego, Fredry, Rzewuskiego, Zabłockiego, wybór pism Kraszewskiego w 10 t. i in., zaopatrując je we wstępy literackie, często bardzo obszerne, i słowniki mniej znanych wyrazów — pierwszą oryginalną historyę literatury powszechnej, złożoną z szeregu monografii, przez specyalistów napisanych, niestety niedokończoną [1]) — i wzorowe przekłady najznakomitszych dzieł beletrystycznych i naukowych z literatur obcych jak: Aischylosa, Sofoklesa, Homera, Plauta, Lope de Vegi, Calderona, Camoëns'a, Manzoniego, Byrona, Balzaka, Stendhala, Heysego, Hettnera i in. Trzeba zaś dodać, że w pracach tych kierował się ułożonym z góry programem, że największą część przekładów wykonano za jego staraniem i pod jego kontrolą — często ze współudziałem. Większe jeszcze zasługi położył jako redaktor

[1]) Wyszły tylko cztery obszerne tomy (4300 stronic!), doprowadzające przedmiot do końca XVIII w.

miesięcznika „Ateneum“, którym kierował od r. 1880 przez lat ośmnaście: stworzył z niego najlepsze pismo naukowe, jakie Polska kiedykolwiek posiadała. Każdy z tych działów pracy wypełniłby komu innemu całe życie — Chmielowski zaś nie tylko łączył je wszystkie razem, lecz nadto rozwijał bardzo żywą działalność pedagogiczną, ucząc historyi literatury ojczystej w prywatnych zakładach naukowych i na zbiorowych lekcyach we własnym domu. Jak pożyteczna była ta działalność, jak dobroczynny był jej wpływ pośród opłakanych stosunków warszawskich, łatwo się domyśleć. Pomiędzy ogromnemi zasługami Chmielowskiego ta liczyć się będzie zawsze do największych.

Rzecz jasna, że powaga i znaczenie młodego uczonego rosły bardzo szybko. Kiedy więc z początkiem r. 1881 powstała w sferach rządowych myśl stworzenia na uniwersytecie warszawskim katedry historyi literatury polskiej, wydział filozoficzny uniwersytetu uchwalił powołać na nią Chmielowskiego. Przedmiotem wykładów miał być całokształt dziejów literatury, a językiem wykładowym język polski. Chmielowski propozycyę przyjął, załączył program wykładów na pierwsze dwa półrocza, w których miał zamiar przedstawić obraz literatury Wieku Złotego — i sprawa poszła do Petersburga. Ale chwilowy liberalizm władz rosyjskich nie trwał długo: przyszła wprawdzie nominacya z Petersburga, ale nie było w niej mowy o języku wykładowym, więc czynownictwo rosyjskie postanowiło z tego skorzystać. Zawiadomiono Chmielowskiego, że ma wykładać w języku nie polskim, lecz rosyjskim [1]), a obawiając się, że pomimo to będzie mógł wywierać poważny wpływ na młodzież, wyłączono z jego kursu wszystkie najważniejsze działy, wszystkie epoki, w których myśl polska zabłysła jaśniej i świetniej, a mianowicie: Wiek Złoty, czasy Stanisława Augusta i okres Mickiewiczowski. Cały ten materyał przydzielono profesorowi literatur słowiańskich, Moskalowi, nowy zaś profesor literatury polskiej miał opowiadać swym słuchaczom tylko o początkach piśmiennictwa i o chwilach jego upadku. Na takie uszczuplenie praw nowej katedry Chmielowski nie mógł się naturalnie zgodzić — nie pozwalała na to godność własna i godność

[1]) A. Černy (w „Przeglądzie słowiańskim“ 1904, kwiecień, str. 376) twierdzi, że było to wbrew ustawom i powołuje się na „Zbiór ustaw“ rosyjskich XI. § 662.

narodowa; wniósł więc rezygnacyę i pomimo namawiań, gróźb i próśb posady nie przyjął.

Postępek ten trzeba oceniać w związku ze stosunkami ówczesnymi Chmielowskiego. Posada rządowa dawała mu byt niezależny, uwalniała od wyczerpującej, nadmiernej pracy i ułatwiała niezmiernie wszelką działalność nielegalną, zabezpieczając od czujnego oka żandarmów. Pokusa była bardzo silna, tem silniejsza, że wspierały ją liczne preteksty i wymówki. Bo czyż nie lepiej, że on tę posadę przyjmie, niż gdyby ją otrzymał Moskal? Czyż nie będzie to z korzyścią dla społeczeństwa, że zamiast przewrotnych poglądów rosyjskiego czynownika młodzież będzie słuchała rozumnych, gorących słów? Ale Chmielowski „nie miał żadnych z obłudą sojuszów". Czuł, że chodzi tu o honor nie tylko jego, ale całego społeczeństwa, więc choć wiedział, iż nie przyjmując intratnej posady naraża się na szykany policyi — nie przyjął jej, a nie przyjął także, ku wielkiemu zdziwieniu Moskali, półrocznej pensyi, która mu się za czas od ogłoszenia nominacyi aż do przyjęcia zrzeczenia się posady prawnie należała.

Tymczasem coraz to nowe prace wychodziły z pod pióra niestrudzonego badacza. W r. 1881 ukazuje się „Zarys literatury polskiej z ostatnich lat szesnastu", obejmujący charakterystykę prądów umysłowych od r. 1864, i wywołuje gwałtowną, ostrą polemikę; sam autor nie brał w niej jednak udziału. W ślad za tą książką, która następnie, rozszerzana, ze zmienianym ciągle w miarę przyrostu materyału tytułem, doczekała się czterech wydań, pojawia się w czasopismach szereg rozpraw o Ludwiku Sztyrmerze, Józefie Korzeniowskim, K. Brodzińskim, J. B. Zaleskim, i obszerne dzieło p. t. „Autorki polskie XIX. w." w którem omawia działalność Ks. Wirtembergskiej, Kl. Hoffmanowej, Elż. Jaraczewskiej, Narcyzy Żmichowskiej, El. Ziemięckiej, Ewy Felińskiej i in.

Od dawna już myślał Chmielowski o poświęceniu wyczerpującego studyum Mickiewiczowi i długo się do niego przygotowywał. Poddawał więc gruntownemu rozbiorowi słynne „Listy z podróży" A. E. Odyńca, „Ballady Tomasza Zana", „Wykłady Mickiewicza w Lozannie", zajmował się „Towarzystwem Szubrawców", wpływem Towiańskiego na Mickiewicza, a wreszcie w obszernej pracy p. t. „Liberalizm i obskurantyzm na Litwie i Rusi" odtwarzał obraz społeczeństwa na Litwie w początkach XIX. w.

Dopiero po tych pracach przygotowawczych ogłosił w r. 1886 wielkie, dwutomowe dzieło p. t. „Adam Mickiewicz. — Zarys biograficzno-literacki“. Nie znajdziemy w tem dziele genialnej syntezy twórczości wielkiego poety ani tem mniej porywających hymnów uwielbienia dla niego — natomiast trudno o dokładniejszą i subtelniejszą analizę czynników, które się złożyły na wytworzenie charakterystycznych właściwości jego poezyi. Późniejsze badania dorzuciły jeszcze niejedną cegiełkę do tej budowy, ale ogólne jej zarysy pozostaną zapewne na zawsze takimi, jak je nakreślił Chmielowski. Warto też wspomnieć, że było to pierwsze u nas dzieło, wykończone według zasad H. Taine'a.

W tym samym roku wydał Chmielowski dwa tomy „Studyów i szkiców literackich“, na które złożyły się przeważnie wspomniane już poprzednio prace, tak samo, jak na ogłoszoną w rok później obszerną seryę pierwszą „Naszych powieściopisarzy“ — w r. zaś 1888 wystąpił z wielkiem dziełem o J. I. Kraszewskim. Zadziwia ono nadzwyczajną sumiennością i pracowitością, z jaką zebrano w niem i omówiono cały olbrzymi dorobek literacki i naukowy tego najpłodniejszego z polskich pisarzy — i może niema przesady w zdaniu, że Chmielowski był jedynym człowiekiem, który przeczytał wszystko, co wyszło z pod pióra Kraszewskiego.

Te dwa dzieła, poświęcone Mickiewiczowi i Kraszewskiemu, stanowią kulminacyjny punkt pierwszego okresu działalności Chmielowskiego a w literaturze naszej naukowej zajmują wyjątkowo wybitne stanowisko. Ich wielka powaga, ogromna logiczność argumentacyi, sprawiająca, że każde zdanie, każde słowo niemal ma swe uzasadnienie, że nic tam niema zaczerpniętego z powietrza — to wszystko stawia te prace bardzo wysoko. Można z niemi polemizować, można prostować w nich szczegóły na podstawie świeżo odkrytych materyałów, ale lekceważyć ich nie może nikt. A jaką ogromną lukę wypełniły one w naszem piśmiennictwie, jak bardzo były pożądane, o tem nie potrzeba wspominać. Chmielowski pierwszy postawił dwu tytanom naszej literatury XIX. wieku godne ich pomniki.

Ale twórca tych pomników nie umiał spoczywać na laurach — praca była jego żywiołem, jego koniecznością życiową. Więc prowadzi dalej swą działalność wydawniczą, redaktorską i w tylu innych tak rozmaitych kierunkach, pisze nowe rozprawy o Sienkiewiczu, Prusie, Orzeszkowej, Romanowskim,

Wasilewskim, Kaszewskim, wydaje obszerną książkę o „Współczesnych poetach polskich“ — zaznajamia publiczność z całą niemal twórczością belletrystyczną Polski, ogłaszając sprawozdania i recenzye w najrozmaitszych czasopismach, a nadto, jak gdyby mu nie wystarczały dotychczasowe tereny pracy, otwiera sobie nowe pola działalności: w „Encyklopedyi wychowawczej“, „Wielkiej encyklopedyi illustrowanej“ i „Poradniku dla samouków“. Artykuły jego, tam zamieszczone, to często obszerne, a zawsze wyczerpujące rozprawy, n. p. o Leonie Borowskim, Tadeuszu Czackim, o czasopismach dla młodzieży i t. d. w pierwszem, artykuł „Akademie“ w drugiem, a wskazówki do zaznajamiania się z literaturą polską w trzeciem wydawnictwie. Rośnie też działalność pedagogiczna, równolegle zaś z nią szerzenie świadomości narodowej za pomocą tajnych odczytów, urządzanych w obszernych nieraz kołach słuchaczy. Nie mogło to naturalnie ujść bacznego oka policyi rosyjskiej, a że niedoszły profesor uniwersytetu warszawskiego bardzo źle był u niej zapisany, więc zaczęły się szpiegowania, rewizye, a wreszcie aresztowania. Dwa razy osadzano Chmielowskiego w cytadeli, i tylko energiczna interwencya rodziny i przyjaciół a przytem rozgłos i zainteresowanie się społeczeństwa całego, którego Chmielowski był ulubieńcem, sprowadziły rychłe uwolnienie go. Stan zdrowia jednak, podkopanego nadmierną pracą, teraz, w cytadeli rosyjskiej, tak gwałtownie się pogorszył, że groził katastrofą. Musiał więc Chmielowski opuścić Warszawę i szukać w Zakopanem odpowiedniejszych warunków klimatycznych.

Taki obrót rzeczy byłby każdemu innemu wytrącił pióro z ręki na zawsze. Dla człowieka, pracującego naukowo i źródłowo, jest oddalenie od centrów życia a przedewszystkiem od wielkich bibliotek ciosem, dla ich działalności wprost zabójczym. Jak pisać naukowe prace, gdy się ich niema na czem oprzeć, gdy znanych już nawet szczegółów nie można sprawdzić — jak to czynić zwłaszcza temu, który przywykł do pedantycznej ścisłości i sumienności? Na dobitkę podczas jednej rewizyi zabrano mu w Warszawie wszystkie notatki naukowe, owoc kilkunastoletniej żmudnej pracy, materyał olbrzymi, który w części sam mógł małą bibliotekę zastąpić — i pomimo próśb i upomnień, pomimo, iż materyał to był zupełnie niewinny, nie oddano mu go. Więc należałoby może złamać pióro i raczej nie pisać nic, niż

ogłaszać rzeczy niedoskonałe? Tak — ale z czego żyć i z czego utrzymywać rodzinę, gdy po utracie dobrze płatnych lekcyi warszawskich całym jego majątkiem była wiedza i owoce własnej autorskiej działalności? Było to położenie rzeczywiście rozpaczliwe. Chmielowski jednak pomimo złego stanu zdrowia rąk nie założył, choćby dlatego, że ich zakładać bezczynnie nie umiał — i wziął się do pracy jeszcze energiczniej, z jakąś gorączkową, niemal chorobliwą wytrwałością. Zaczyna się więc okres najsmutniejszy, okres pracy dla chleba, zawsze przykrej, najbardziej zaś wtedy, kiedy nie tylko trzeba przemagać chorobę, lecz nadto gdy z całą świadomością tworzy się rzeczy słabe, a nie może się ich w żaden sposób wykończyć tak, jakby się pragnęło.

Najlpierw łączy Chmielowski dawniejsze drobne swe szkice w większe całości. Tak powstaje n. p. dwutomowe dzieło p. t. „Nasza literatura dramatyczna“. Żeby prace dawniejsze zaokrąglić, należało czynić studya długie i mozolne w bibliotekach, bo brakło właśnie opracowania epoki najdawniejszej, której pomniki przeważnie leżą jeszcze w rękopisach — ale stan zdrowia i warunki nie pozwalały na to, więc trzeba było oprzeć się tylko na drukowanych a dostępnych pracach i puścić w świat książkę niewykończoną. Tak samo, a przynajmniej podobnie, miała się rzecz z największem dziełem Chmielowskiego, z sześciotomową „Historyą literatury polskiej“. Nikt zapewne nie zaprzeczy, że ze wszystkich tego rodzaju opracowań to jest może nie najbardziej zajmujące, ale najpewniejsze, najdokładniejsze w szczegółach, prawdziwy skarbiec wiadomości historyczno-literackich. A kiedy się pomyśli, w jakich warunkach dzieło to powstało, zbiera nas prawdziwy podziw i cześć dla jego twórcy. Bez większej biblioteki, na której mógłby się oprzeć, bez notatek nawet, tak mozolnie zbieranych, pisane na zamówienie, na „termin“, którego przekroczyć nie można, z mnóstwem zastrzeżeń, ograniczających swobodę autora — w takich warunkach nikt chyba nie napisał nigdy znakomitszego dzieła! I żal mimowolnie zbiera, gdy się myśli o tem, czem mógłby być ten człowiek dla nauki polskiej i dla społeczeństwa, gdyby ono ułatwiło mu pracę, gdyby odjęło mu choćby tylko troskę o chleb codzienny i stworzyło mu warunki, choćby tylko umożliwiające sumienność i dokładność w jego mozolnej twórczości! Gdyby Chmielowski był Niemcem,

Francuzem lub Anglikiem, opływałby w dostatki i zaszczyty — będąc Polakiem, musiał marnieć w ciężkiej pracy na chleb.

W takich warunkach powstaje cały szereg dzieł, poświęconych w znacznej części literaturze bieżącej — nad tą bowiem najłatwiej jeszcze stosunkowo było zdala od zbiorów naukowych pracować. Więc jedne za drugiemi pojawiają się książki o „Estetyce Mickiewicza“, o „Najnowszych prądach w poezyi polskiej“, o Wyspiańskim, o Sienkiewiczu, o Kasprowiczu, o „Dramacie polskim doby najnowszej“, wielki, trzytomowy „Obraz literatury polskiej w streszczeniach i celniejszych wyjątkach“ i podobny „Obraz literatury powszechnej“, opracowany razem z Grabowskim, „Metodyka historyi literatury polskiej“, dwutomowy „Krytyczno-porównawczy przegląd dziejów piśmiennictwa polskiego“, nie licząc kilkudziesięciu rozpraw, pomieszczonych w czasopismach, i kilkudziesięciu tomów wydawnictw, do których Chmielowski pisał wstępy i objaśnienia. Z tych ostatnich najważniejsze jest wydanie „Prac krytycznych“ A. Tyszyńskiego, poprzedzone wyczerpującą biografią — wyraz hołdu, złożonego dawnemu profesorowi, i obszerny wstęp do dwutomowego wydania dzieł Gustawa Zielińskiego [1]). Tu także należy praca, w swoim rodzaju pomnikowa, wyborne tłómaczenie „Krytyki czystego rozumu“ Kanta; wystarczy powiedzieć, że Chmielowski był piątym zaledwie w Europie człowiekiem, który zdobył się na wykończenie przekładu tego epokowego dzieła.

Najważniejszym jednak i najcenniejszym owocem twórczości tego drugiego okresu są dwie obszerne książki. Jedna z nich, „Dzieje krytyki literackiej w Polsce“, daje pierwsze trwałe podwaliny do poznania tej gałęzi piśmiennictwa, przedtem najzupełniej nieznanej. Są w niej pewne braki i luki, zwłaszcza w czasach najdawniejszych, do których brakło mu materyału, ale temu, który sam jeden wyrąbie drogę przez las dziewiczy, można chyba wybaczyć, że nie stworzył wzorowego gościńca. Drugie natomiast dzieło, „Stylistyka polska“, jest prawdziwą perłą w naszej literaturze naukowej; wykończone znakomicie aż do najdrobniejszych szczegółów, spełnia więcej, niż można było się spodziewać, bo w każdej gałęzi pracy literackiej może być rozumnym przewodnikiem i doradcą. Znawcy twierdzą, że tak znakomitego dzieła tego rodzaju nie posiada żadna literatura europejska — ja

[1]) Wydaniem samem zajmowała się rodzina poety, Chmielowski napisał tylko wstęp na podstawie przysłanych mu materyałów biograficznych.

mogę tylko stwierdzić, że była to jedyna książka Chmielowskiego z ostatnich lat jego życia, z której on był zadowolony.

Nareszcie miały się spełnić jego najgorętsze pragnienia, przedmiot wiecznych jego marzeń: miał otrzymać możność uczenia, oddziaływania na młodzież, miał mieć otwarte dla siebie wszystkie biblioteki państwa i zagranicy, zabezpieczony byt i miał nie zaznać już gorączkowego tworzenia dla chleba — miał otrzymać katedrę na polskim uniwersytecie. Spłacić tę skromną część długu społecznego zasłużonemu człowiekowi postanowił uniwersytet lwowski. Korzystając z pierwszej, która mu się nadarzyła, sposobności, z utworzenia drugiej katedry historyi literatury polskiej, wydział filozoficzny zaproponował na nią jednogłośnie Chmielowskiego na pierwszem miejscu jako najpoważniejszego kandydata. Sprawa wlokła się długo, — bo wstyd powiedzieć — pewni wpływowi rodacy pozazdrościli starcowi, który siły sterał na pracy dla narodu, tej chwili szczęścia i używali wszelkich sposobów, wszelkich starań w ministerstwie, aby nie dopuścić do nominacyi. Szczęściem minister-Niemiec oparł się tym naleganiom i w październiku r. 1903 zamianowano Chmielowskiego zwyczajnym profesorem.

Przyszła ta wiadomość w sam czas, aby stęsknionemu za szerszą areną działalności przysporzyć chwil prawdziwego szczęścia — za późno jednak, aby on sam i nauka polska odniosła z tego trwalszą korzyść. Siły niestrudzonego pracownika pomimo wcale nie podeszłego jeszcze wieku były już tak wyczerpane, że lekarze zapowiadali z góry, iż pierwsza choroba sprowadzi katastrofę. Jakoż sprowadziła ją choroba drobna sama przez się i nieznaczna, ale zbyt silna, aby wyniszczony nadludzką niemal pracą organizm mógł ją przetrwać. Zgasł Chmielowski cicho, spokojnie, myśląc o tem, kiedy stan zdrowia poprawi się o tyle, aby mógł znowu zasiąść do ulubionej pracy....

*

* *

W Chmielowskim tkwiło coś więcej, niż to, co pospolicie nazywamy „wielkością“. Gdyby wszystkie bogactwa jego ducha rozdać było można pomiędzy kilku ludzi, każdy z nich mógłby mieć jeszcze prawo do wielkości.

Przedewszystkiem był to uczony niezwykłej miary i niezwykłych zasług. Zarzucano mu wprawdzie, że niema poczucia pię-

kna, że jest suchy i drobiazgowy. W znacznej części jest to prawdą — gdyby żadnych wad nie miał, byłby to niebywały kolos, niezwykłe w dziejach nauki zjawisko. Ale u nas, gdzie wiele jest talentów, odczuwających piękno, ale nie posiadających wiedzy należytej, metody umiejętnej i odpowiedniej wytrwałości w pracy, braki te nie miały zbyt wielkiego znaczenia. I z nimi przecie on, a nie kto inny, ugruntował nasze wiadomości o literaturze XIX w. — on zaznajomił nas z historyą powieści — jemu zawdzięczamy pierwszą historyę krytyki literackiej — on przed nami otworzył skarby tego całego świata pojęć, który wykwitł w naszem społeczeństwie po rozbiorach, a choć tak był nas blizki, jednak aż do jego czasów był nam obcy i nieznany. To samo wystarczyłoby na zdobycie sobie wyjątkowego stanowiska w dziejach naszej nauki, choćby nie istniały wcale dziesiątki prac sumiennych, sięgających innych pól i innych dziedzin.

Nieporównanie wyżej jednak, niż uczony, stał człowiek. Już z dzieł można było o tem sądzić. Niezwykła bezstronność, lękająca się sama cienia podejrzenia choćby o najmniejszą niesprawiedliwość, widząca ideał w zupełnej przedmiotowości i dążąca do niej ze wszystkich sił — łagodność i wyrozumiałość dla wszystkich, a największa dla tych, którzy stali w rzędzie jego przeciwników — gniew i oburzenie tylko dla fałszu i złej woli — to wszystko mógł ocenić każdy, znający jego działalność naukową. Ale przed tymi, którzy go znali osobiście i z blizka mogli wglądnąć w jego życie, Chmielowski wyrastał na jakiegoś tytana charakteru niezłomnego i niebywałej zacności. Ogromna prostota i brak wszelkiej zarozumiałości, możnaby prawie powiedzieć: brak wszelkiej ambicyi — uczynność i usłużność posunięta tak daleko, że mnóstwo drogiego czasu tracił na czytanie i ocenianie rękopisów, przysyłanych mu do oceny przez początkujących literatów — prawdomowność tak niezwykła, że z pewnością nie powiedziałby nic wbrew przekonaniu, choćby go to od śmierci mogło wybawić — a nadewszystko patryotyzm i pracowitość bezprzykładna — oto były jego cechy.

Gdyby ta pracowitość weszła w przysłowie, na co zupełnie zasługuje, to słowa: „pracowity, jak Chmielowski“ oznaczałyby chyba szczyt tego, do czego człowiek jest zdolny. Przypuszczam, że ani Kraszewski, ani nawet Lelewel nie dorównali mu pod tym względem. W czasie sześcioletniego pobytu swego w Zakopanem

Chmielowski był dosłownie cały dzień przy pracy; z wyjątkiem kilkunastuminutowej przerwy na skromny posiłek południowy i wieczorny, cały czas do późna w nocy przepędzał z książką w ręku, z nią niemal zasypiał, a obudziwszy się, chwytał znów za nią. W całym tygodniu tylko dwie godziny przeznaczone były stale na spoczynek, pogawędkę ze znajomymi; poza tem tylko z wielką niechęcią odchodził od biurka do najmilszych nawet gości. Ta obawa o przepędzenie choćby dziesięciu minut bezużytecznie dochodziła czasami do anormalnych rozmiarów. Na dwa dni przed śmiercią, kiedy choroba czyniła straszne postępy, jedną miał tylko troskę: oto dwanaście dni stracił na bezczynności — a pocieszającym go, że to po wyzdrowieniu powetuje, przypomniał, iż poprzedniego roku przez całe dwa tygodnie nie mógł pracować — a czas stracony nie wróci!

A patryotyzm? Czyż trzeba wskazywać jego objawy w życiu człowieka, którego każde niemal tchnienie było poświęcone sprawie publicznej, który nie umiał patrzeć na nic bez myśli, czy to jest pożyteczne ojczyźnie? Czyż trzeba raz jeszcze wspominać o sprawie katedry warszawskiej lub o tem, że porzucił redakcyę pisma, z którem się zżył i do którego się przywiązał, tylko dlatego, że jego właściciel chciał w niem uprawiać politykę ugodową lub żądał choćby tolerowania jej? A ta agitatorsko-pedagogiczna działalność, prowadzona nieustraszenie pomimo śledztw i więzienia? Dla sprawy publicznej Chmielowski byłby uczynił wszystko — wszystko, prócz jednej rzeczy: podłości.

Jak strasznie niesprawiedliwie postąpiono sobie z nim, oskarżając go o brak serca! Jego, który tak serdecznie kochał wszystko, co szlachetne! Prawda, nie obnosił go na tacy przed sobą i nie chwalił się niem, owszem, krył się z jego porywami i objawiał je tylko w czynach — ale trzeba być wielkim krótkowidzem, aby w taki fałsz popaść.

Chmielowski-pisarz sam zbudował sobie pomnik w swych dziełach; gdyby jednak Chmielowski-człowiek znalazł swego Plutarcha, życie jego mogłoby być przykładem do naśladowania dla potomnych i w późnych jeszcze pokoleniach mówionoby o nim: „Oto wzór obywatela!“

Tadeusz Pini.

O godności i moralnej powadze stanu nauczycielskiego

w naszej szkole średniej.

(Dokończenie).

Wymowne to ubolewania, pochodzą bowiem ze strony, posiadającej bezstronny pogląd ogólny na stosunek społeczeństwa naszego do szkoły. A i z wielu innych stron, dokładnie ze stanem rzeczy obeznanych, podobne słyszeliśmy i czytali opinie. Nie tak to dawno temu [1]) radca szkolny, Dr. L. German, głęboko, mądrze i wszechstronnie omawiając zarzuty, czynione naszej szkole przez dom rodzicielski, te pamiętne dodał uwagi: „Z wielką słusznością znaczną część winy przynajmniej na odwrót można zwalić na społeczeństwo, a na dom rodzicielski w szczególności...[2]). „Szkoła potrzebuje koniecznie ufności społeczeństwa, jego ciągłej opieki i serdecznego zainteresowania się jej dobrem i sprawą wychowania, bo dobra ze wszech miar nie była nigdy dziełem przepisu i ustawy, ani dziełem pojedynczych ludzi dobrej woli, lecz wynikiem wspólnej pracy społeczeństwa“... „Stawiają szkole naszej często z wyrzutem za wzór tradycye krzemienieckie; ale gdzież to współdziałanie społeczeństwa, ta ufność i cześć, to gorące zainteresowanie się ogółu, którem owa szkoła i jej rówieśnice się cieszyły?... „Zamiast podtrzymywania i wzmacniania pięknego związku między uczniem a nauczycielem, opartego na zaufaniu i miłości, ...podsuwa (dom rodzicielski) szkole sprzeczne z jej celem i zadaniem pobudki, poniżając ją w opinii wychowanków, podając w pogardę nauczycieli lub wyrażając wątpliwość o ich charakterze!... wbrew własnemu interesowi toleruje lub popiera nawet usiłowanie wyłamania się z pod rygoru szkolnego, obejścia prawa, usunięcia się od obowiązku“ [3]).

Również hr. St. Tarnowski, nie bez powodu i nie bez znajomości rzeczy, (był podówczas członkiem Rady szkolnej krajo-

[1]) „Kilka uwag o stosunku szkoły średniej do domu rodzicielskiego“, Muzeum 1885.

[2]) Tamże str. 233.

[3]) Tamże str. 235, 236.

wej), ubolewał w r. 1895 [1]) nad nieznajomością stosunków szkolnych w naszym kraju, nad nieuzasadnioną, gorszącą i poniżającą powagę szkoły krytyką tych stosunków w pismach publicznych i domach prywatnych".

A czyż dawno temu jeden z posłów krajowych na publicznem posiedzeniu sejmu [2]) wygłaszał twierdzenie, że w szkołach naszych „gnębi się wszelkie uczucia narodowe", że szerzy się w nich „antynarodowe prądy", że podręczniki Pieniążka i Rawera „gaszą ducha narodowego", a młodzież nie uczy się prawdziwej historyi polskiej"?

Czyż dawno jeden z najgłośniejszych współczesnych powieściopisarzów [3]) rzucił w twarz zarzut całemu szkolnictwu naszemu — i to w czasopiśmie dla młodzieży przeznaczonem!! — że „przedsięwzięto w ostatnich czasach zohydzić młodzieży dzieje ojczyste, urobić w niej wzgardę i nienawiść do przeszłości Polski!"

Czyż dawno jeden z posłów włościańskich zanosił gołosłowną skargę na szkołę średnią, że nauczyciele w niej z zasady wszyscy znęcają się nad młodzieżą ze stanu włościańskiego, przezywają ją chamami lub bydlętami i niesprawiedliwie oceniają jej postępy w nauce?

Czyż dawno przebrzmiało echo sławnych pogadanek pedagogicznych, które urządzone przez byłego prezesa Koła krakowskiego, najszlachetniejszego filantropa i pedagoga, dla zjednoczenia nauczycielstwa z domem rodzicielskim we wspólnej pracy wychowawczej, zmieniły się rychło w szczególny rodzaj sądu: nauczyciele znaleźli się jakby na ławie oskarżonych, cała zaś publiczność (z małymi wyjątkami) wzięła na siebie rolę namiętnych, srodze pokrzywdzonych osobiście oskarżycieli?

Trudno się dziwić pośledniejszemu gatunkowi dziennikarstwa naszego, że zamiast rozsądnego prostowania opinii zbiorowej, dmie w surmę próżności i ciemnoty swoich prenumeratorów: tego rodzaju przemysłowcom nikt i nigdy nie odejmie smacznych benefisów, jakimi są plotki i skandaliki, wyławiane na niwie życia i podawane gawiedzi w pieprznej przyprawie konceptów i śmiałych uogólnień. Słusznie jednak dziwić się trzeba niektórym po-

[1]) „Czas" Nr. 250.

[2]) Dnia 31. stycznia 1898 — mowa posła Wujcika.

[3]) Dr. Z. Miłkowski, „Teka" 1899.

ważnym i szczerze o dobro kraju dbałym dziennikom krajowym, że nie oceniając należycie aktualności spraw publicznego wychowania, nie uważają za potrzebne postarać się o fachowych z tego działu współpracowników i pogrążają się w wygodnem i apatycznem milczeniu; albo też padają ofiarą przygodnych dyletantów, zawiedzionych w swych osobistych ambicyach ojców lub matek, które winę własnego zaniedbania zwalają na szkołę; zawsze w wychowywaniu swych dzieci trzymały się tradycyjnego komunału, że „wychowawcą każdy się rodzi“, „tego uczyć się nie trzeba“, a kiedy zasada ta dotkliwie nie dopisała, nagle o brak wiedzy i skutecznego systemu wychowawczego obwiniają szkolnictwo i nauczycieli.

W tych warunkach ani powaga moralna szkoły, ani godność stanu nauczycielskiego ogółem nie doznają ze strony dziennikarstwa tego światłego poparcia, które dla pożytecznego rozwoju szkolnictwa w każdem społeczeństwie, a w naszem szczególnie byłoby pożądane.

Nie pierwszy to głos w tej sprawie; omawiało ją „Muzeum“ między innymi w r. 1896 w rozprawie p. t. „Z powodu artykułu hr. Tarnowskiego o naszych srkołach“, lub w innej p. t. „Dziennikarstwo a szkoła“ w r. 1899; omawia ją często między sobą nauczycielstwo, przyznając jednozgodnie, że wcale nie rości sobie pretensyi do nietykalności ze strony opinii publicznej i krytyki fachowej, ani poczytywać nie chce każdego głosu jednej i drugiej za zbrodnię obrażonego majestatu. Przeciwnie dla umocnienia własnej powagi moralnej domaga się zarówno wyrazu rzeczywistej opinii publicznej, t. j. zapatrywań inteligentnego ogółu, owianych dobrą wolą i duchem obywatelskim, jakoteż krytyki istotnie fachowej, na gruntownej znajomości rzeczy opartej. Że zaś plotek, oszczerstwa, namiętnych, stronniczych, osobistych rekryminacyi [1]) za wyraz opinii publicznej nie poczyta, że przeciw temu dla dobra szkoły, dla zachowania własnej powagi i godności jak najenergiczniej się zastrzega, temu nikt rozsądny dziwić się nie powinien.

Tych zaś plotek i oszczerstw w ostatnich czasach już nazbyt się namnożyło. Stanowią one rodzaj skombinowanego systemu agitacyjnego, służącego za narzędzie do zupełnego zdy-

[1]) Patrz Słowo polskie, dod. z 14/4 1902.

skredytowania publicznej szkoły, do podkopania jej wpływu i znaczenia w społeczeństwie. Środkiem tym posługują się dwa stronnictwa. Jedno podnosi hasło: „Szkoła publiczna państwowa nie wychowuje w duchu narodowym, więc należy ją zohydzić, a stworzyć natomiast niezawisłą od państwa szkołę narodową“. Drugie radykalniejsze woła: „Hańba szkole państwowej, młodzież powinna kształcić sama siebie, samodzielnie!“ Zwalczając się zaciekle między sobą, oba te stronnictwa zgodne są w tem, że zwalczają szkołę publiczną, nie przebierając w środkach, głównie przez szerzenie namiętnej agitacyi między młodzieżą szkolną.

Apostoł mistycznego indywidualizmu, Dr. W. Lutosławski, jest twórcą pierwszego obozu. Gromi on w pismach i odczytach— prawdopodobnie zresztą w dobrej wierze — nasze szkoły państwowe. „Nowe wychowanie — czytamy w „Eleusis“ T. I. r. 1903 na str. 202 — może mieć jedynie powodzenie przy zupełnej niezależności od szkolnictwa państwowego, które jest ogłupiające wszędzie, nawet w Ameryce“. A w innem miejscu: „Wychowanie stało się narzędziem politycznem — pisze w jednej ze swych rozpraw [1]) — i szkoły zostały tak urządzone, by z nich wychodzili dobrzy obywatele danego państwa... Nawet przy pozornej autonomii Galicyi jeszcze i tu wychowanie publiczne nie może być ściśle biorąc narodowem, tylko państwowem, gdyż władze galicyjskie z natury rzeczy muszą dbać o przygotowanie w szkole obywateli austryackich, gotowych do użycia wszelkich środków dla obrony państwa, w którem żyją, od obcej napaści“.

Każdy pedagog zajęty czynnie w naszej szkole publicznej i obeznany z instrukcyami i duchem ustaw szkolnych, z niemałem zdziwieniem dowiaduje się z powyższego ustępu o zasadzie pedagogicznej zgoła nowej. Rzeczywiście tylko niezwykłe lekceważenie całej pracy ustawodawczej, na której system szkolny spoczywa, mogło tak osobliwe uwagi wywołać. Nie tu miejsce rozprawiać się z niemi; pragnę tylko zaznaczyć, że wzbudzają one u nieświadomych niechęć i brak zaufania do szkoły. Nie poprzestaje na tem natchniony autor. W tejże samej rozprawie odbiera także młodzieży wiarę w wartość ściśle umiejętnej wiedzy, której nabyć można tylko przez systematyczne i wytrwałe studya;

[1]) „O wychowaniu narodowem“, Mergea 1902, str. 26—7.

wmawia bowiem w młodzież — ślepą i niepomierną wiarę w jakąś mistyczną moc jasnowidzenia, w siłę nadprzyrodzonej intuicyi. „Trzeba się twórcą urodzić, — woła [1]) — po siły swoje nie chodzić, aby sprawę czynić! A kto sam czynić nie umie, ten niech się nie łudzi, że tego się nauczy w archiwach lub jakich szkołach!“

Te poglądy szerzą się, przyjmują w młodych głowach, wytwarzają dziwaczną megalomanię, lekceważenie żmudnej i cierpliwej pracy, lekceważenie „pedantów belfrów“, pogardę dla dróg kształcenia się, wytkniętych pracą całych pokoleń.

Zarzuty nienarodowości naszym szkołom publicznym czyni także t. z. „wszechpolskie“ czasopismo p. t. „Teka“. W artykułach p. t. „Szkoła średnia w Galicyi ze stanowiska narodowego“ [2]), pisanych prawdopodobnie także w dobrej wierze, lecz bez gruntownej wiedzy dydaktycznej i pedagogicznej, nagromadza tyle sprzeczności, taki chaos uwag niekiedy nawet trafnych, lecz od dawna znanych, z zupełnie niedorzecznymi na sprawy szkolne poglądami, że w rezultacie nie przynosi żadnego prawie przyczynku do rozwikłania trudnej i ważnej kwestyi unarodowienia naszego szkolnictwa.

Nie mam bynajmniej zamiaru polemizowania i z tym także artykułem, ani też rozwijania poglądów na poruszoną tam, a niejednokrotnie już fachowo omawianą sprawę [3]). Nie mogę tu jednak pominąć milczeniem zarzutów, które są wymierzone przeciwko nauczycielstwu, że usiłuje ono w śmieszny sposób pogodzić ideę polską z ideą państwową austryacką, że nie posiada poczucia obywatelskiego, że nie bierze czynnego udziału w życiu społecznem, ugrzęzło w „pedagogii niemieckiej“ (!) i nie pracuje nad zreformowaniem szkół w duchu narodowym, że jest bierne, apatyczne, zbiurokratyzowane, zasklepione w mechanicznem odrabianiu lekcyi. Młody widocznie autor nie zdaje sobie sprawy, że istnieją zasady pedagogii ogólno-ludzkiej, które z pożytkiem studyować można nawet w niemieckich dziełach. Smutne to, lecz jeszcze nie tak lekkomyślne, jak zarzut braku uczuć oby-

---

[1]) Tamże, str. 15.

[2]) „Teka“, R. 1902—3.

[3]) Patrz w „Muzeum“ r. 1890: „O potrzebie przetworzenia naszych szkół średnich w duchu narodowym“; tamże r. 1896: „Z powodu artykułu hr. St. Tarnowskiego«...

watelskich, uczyniony całemu nauczycielstwu, współziomkom tejże samej narodowości, zarzut, który tylko zaślepieniem i namiętnością stronniczą da się wytłómaczyć, lecz nie usprawiedliwić.

Jeszcze smutniejszy obraz widzimy w drugim obozie czy prądzie dzisiaj między młodzieżą szkolną kolportowanym. Tu poprostu już obrzuca się szkołę średnią plwocinami i mięsza się ją z błotem, a natomiast stawia się zasadę samokształcenia wedle wskazówek, które chyba na celu mają zupełne obniżenie oświaty.

Młodzieniec kilkunastoletni, któremu zaleca się pisanie rozpraw na tematy: „Poglądy socyalne Chrystusa a Marksa“, „Sprzeczność między wykładem Pisma św. w szkole niższej, a naukami przyrodniczemi w wyższej“, „O powstaniach rewolucyjnych“, „O darwinizmie“, „Czem są współcześni stańczycy i demokraci“ i t. d., jeżeli słuchając swych doradców pogrąży się w darwinizmie, socyologii, ekonomii politycznej, historyozofii, medycynie sądowej, jeżeli zasmakuje w donkiszoteryi, w łatwem reformowaniu świata, w bladze zręcznego pływania po powierzchni każdej umiejętności: cóż dziwnego, że nabierze nieprzezwyciężonego wstrętu do studyowania tajemnic gramatyki i literatury ojczystego języka, żmudnego odczytywania mów Demostenesa, historyi Tacyta, dramatów Sofoklesa, że będzie się brzydził logiką, logarytmami, że nie będzie mógł pojąć, w jakim celu szkoła każe mu uczyć się o potencyale lub o roślinnej komórce? Obwini tedy o niedorzeczność system szkolny, a nauczycieli będzie uważał za niepoprawnych półgłówków lub bezmyślnych sługusów rządu.

I oto geneza tych przerażających oskarżeń, od których ku wiecznej pamięci czernią się bez końca na każdej niemal stronicy korespondencye uczniów różnych gimnazyów naszych i szkół realnych w „Promieniu“, czasopiśmie dla młodzieży szkolnej redagowanem.

Szkoła tu bywa nazywaną — cytuję dosłownie — „ciemnemi i zatęchłemi norami“ [1]); „przemieniono szkoły w koszary, profesorów w kaprali, młodzież... odesłano w sołdaty“ [2]); gnębi się w szkole na każdym kroku ideały wolności, prawdy i piękna[3]); poważnej pracy uczniów przeciwdziała duch policyjno-klerykalno-konserwatywny. Jeden z uczniów gimnazyalnych z powagą głosi:

[1]) „Promień“ 1902, str. 6.
[2]) Tamże str. 33.
[3]) Tamże str. 35.

„Jestem przeciwnikiem całego systemu, który nawet przy dobrej woli profesorów dobrych owoców wydać nie może“ [1]), inny twierdzi, że reakcyjno-klerykalna szkoła nasza „zakrywa albo wprost fałszuje wyniki badań naukowych ostatniej doby“. „Ile to — woła z patosem — chwastów w młode dusze zasiewa historya traktowana i pisana według rozkazu z góry. Chwasty te trzeba koniecznie wyrwać z korzeniami, a wtedy ta matka nauk powie nam coś wręcz przeciwnego, niż obrona świętego przymierza, pochwała zgniecenia rewolucyi francuskiej przez europejską reakcyę, wymyślanie na komunę paryską“ i t. d. Historya literatury polskiej zawiera także fałsze, bo jest „pisana przez generałów konserwatywnych obozów“, a „nauki przyrodnicze udzielane w naszych szkołach to jest śmieszna farsa, karykatura prawdziwej nauki“ [2]). „Śledztwa i indagacye, przeprowadzane w gimnazyach, jeżeli nie przewyższają, to przynajmniej stoją na równi w podłem wyrafinowaniu z działalnością żandarmów rosyjskich i naszych szpiclów, posługując się obłudą, terrorem i zmuszaniem do denuncyacyi“ [3]). „Profesorzy są szpiclami, kancelarye dyrektorów biurami policyjnemi — czekać tylko, kiedy Rada szkolna zmieni się na dyrekcyę policyi“ [4]). „Nauczanie stało się czynnością urzędową, szkoła urzędem, do którego obcym wstęp wzbroniony“.... „młodzież gwałtem wciśnięta pod strychulec“ [5]). „Szkoła nie daje nam nic z tego, co nam powinna dać, jest maszyneryą dla wyplucia z siebie troskliwie wysortowanej rzeszy kandydatów na urzędników“ [6]). System szkolny „wypacza umysły i psuje serca“ [7]); „miano wykształcić umysły i serca młodzieży, nauczyć myśleć i czuć, a w rzeczywistości starano się stłumić tę iskrę człowieczeństwa, która w jednostce tli“ [8]). Działalność Rady szkolnej jest antynarodowa, jej opinie są frazesami, zarządzenia niedorzeczne; panuje w niej duch policyjny, popierający denuncya-

[1]) Tamże str. 35.
[2]) Promień, 1902. Nr. 1, str. 7—8.
[3]) Tamże Nr. 2. str. 62.
[4]) Tamże str. 95.
[5]) Tamże Nr. 6. str. 257—8.
[6]) Tamże Nr. 9. str. 405.
[7]) Promień 1902. str. 303.
[8]) Tamże str. 299

cye [1]). „Czy i z poza naszych sfer nie wznosi się chór oburzenia na to ciało na wpół autonomiczne, a w całości składające się z Polaków, które jednak po 30 latach istnienia nie potrafiło wnieść myśli polskiej do szkolnictwa, prowadzić je wedle szablonu austryackiego, bez najmniejszego uwzględnienia potrzeb kraju?“ [2]).

Oto wydobyta z dwóch tylko roczników — wiązanka kwiatów; wyrosły one na gruncie naszego społeczeństwa, które niestety zbyt często nie ma dość zrozumienia dla idealnych celów szkoły, uważa ją za zło konieczne, za przykry przymus, ale korzystny, gdyż prowadzi do materyalnych korzyści, do karyery... A ileż w tych samych dwóch rocznikach namiętnych skarg, złośliwych przezwisk i podejrzeń na dyrektorów, katechetów i profesorów!

Tam profesor „mrukliwy, gburowaty biurokrata, organizator wojsk polsko-austryackich w szewskiej pasyi woła do biednego ucznia: twoja matka praczka, dziadówka!“ [3]). Tu „kompletny nieuk klnie z fantazyą, jak dragon: świnio, baciarzu, drańciu!“ [4]). Inny „rzuca się jak opętany: jednego w pysk, drugiego w łeb, trzeciego kolankiem poniżej bioder, uczniów nazywa szubrawcami; z nich jeden leży chory, drugi chodzi z rozbitą o tablicę głową, trzeci z oberwanemi uszami!“ [5]). Gdzieindziej kierownik gimnazyalny oskarżony, że przemawiając do uczniów używa wyrazów łajdaki i łotry; w innem miejscu z radością opisany napad gromadki chłopców na sędziwego i czcigodnego dyrektora; tam profesor ma trzymać się zasady: „różdżką Duch św. dziateczki bić radzi“, przyczem jednak różdżka zmieniła się w gruby kij; tu zasuspendowany przez dyrekcyę za niemiłosierne pobicie ucznia i napowrót przez Radę szk. przyjęty profesor, „zachowuje się, jak kacyk“ i wywołuje strejk uczniów, którzy z dyrekcyą prowadzą formalne układy dyplomatyczne [6]).

Ówdzie wytupują uczniowie profesora za to, że „Wesele“ Wyspiańskiego nazwał szopką; w innem znowu miejscu chara-

---

[1]) R. 1903. str. 181.
[2]) Tamże str. 207.
[3]) Promień 1902. Nr. 33.
[4]) Tamże str. 35.
[5]) Tamże str. 35.
[6]) Promień 1902, str. 386—392.

kterystyka profesora, jako podobnego do kaprala, kozaka z knutem w ręku, wykładającego więcej o sobie, żonie swej i dzieciach, niż o nauce, a posługującego się w mowie do uczniów wyrazami: durniu, idyoto, bałwanie, bydło i t. d.[1]). Wogóle — że już uszanuję uszy Szanownych Panów — grona nauczycielskie przedstawione jako zbiorowiska szpiegów, karyerowiczów, gburów, bez ogłady towarzyskiej, bez powagi moralnej i pedagogicznego taktu, bez uczuć patryotycznych przedewszystkiem, czyhający tylko na ucisk młodzieży.

Wiemy, ile jest ślepą złością wywołanej przesady w tych potwornych i nad wszelki wyraz bolesnych korespondencyach uczniów; ile obałamucenia, ile sztucznie w młode serca nawianego jadu. Wiemy, czyja ręka w tak niebywały sposób odrywa młodzież szkolną od kształcenia umysłu i serca, przedwcześnie rozgoryczając ją na świat cały.

Tego rodzaju szerzenie społecznych prądów jest unikatem, kto wie, czy nie jedynym na świecie. Nie może być bowiem stronnictwo, któregoby żywotność i siła nie opierała się na ludziach uczciwych i gruntownie wykształconych. — Z tej zaś w tak nienaturalny sposób wykolejonej młodzieży żaden stan, żadna klasa społeczna, żadne stronnictwo, pożytku nie może sobie rokować. Tego rodzaju cenzurą szkoła ani zachwiać się ani wogóle zmienić nie może. Jeżeli bowiem jak słusznie Johan Friederich Herbart, omawiając stosunek szkoły do państwa, powiedział „Im Staate wechseln die Meinungen; in der Schule wechseln zwar auf der Oberfläche die Meinungen, aber in dem Boden bleiben die Wurzeln und die Stämme der Meinungen grösstentheils die nähmlichen. Darum wirkt in der Schule eine beharrliche Kraft, deren Erzeugnisse der Staat wohl zum Theil benutzen oder verderben, deren Natur er aber nicht umschaffen kann“: to z większą bez porównania słusznością szkoła wobec tego rodzaju cenzury może być pewną niezachwianej stałości swych zasadniczych podstaw.

A jednak obojętnem być wobec tego nauczycielstwo w żaden sposób nie powinno. Choćby nawet ktoś mniemał, że wszystkie na końcu zacytowane oskarżenia i zarzuty zasługują raczej na milczenie, niż na poważniejszą uwagę, to i tak

[1]) Tamże str. 10.

będzie musiał przyznać, że są one symptomatyczne, a w związku z objawami poprzednio omawianymi muszą skłaniać do analizy przyczynowych źródeł, z których zamiast czujnej, życzliwej opieki i krytyki wypływają nieufność i lekceważąca niechęć naszego społeczeństwa ku szkole średniej i nauczycielstwu.

Po za powodami szerszej natury, tkwiącymi w duchu czasu, jak n. p. w tym znamiennym rozdźwięku, który wszędzie dziś w Europie da się zauważyć między idealnym kierunkiem edukacyi w humanistycznych gimnazyach, a wybitnie materyalistycznym i realnym prądem współczesnego życia, istnieją jeszcze powody specyficznie nasze. Nasuwa się dręczące i trudne do rozwikłania pytanie, o ile rzeczywiście system szkół naszych w zupełności jest oparty na psychologii polskiej młodzieży, o ile odpowiada jej usposobieniu, temperamentowi, wrodzonym skłonnościom i uzdolnieniom. A dalej, jak zapobiedz tej obojętności naszego społeczeństwa dla wiedzy pedagogicznej, tym zastarzałym i głęboko zakorzenionym u nas przesądom, że sztuki wychowywania uczyć się nie potrzeba, że młode pokolenia najskuteczniej wychowują się same, pod wpływem kilku reguł tradycyjnych, zresztą pod wpływem bony, niańki, gazety, powieści, przypadku, czasem w razie złego humoru ojca lub matki — zrzędzenia i gniewnego afektu.

Za granicami naszego kraju wysiłki w dziedzinie pedagogii, ciągnące się przez całe stulecia, nie tylko obecnie nie ustają, lecz przeciwnie potęgują się i obejmują coraz szersze warstwy. Liczne pisma peryodyczne, fachowe i popularne, tysiące co roku wydawanych dzieł i broszur świadczą o żywo rozbudzonym ruchu reformatorskim w dziedzinie wychowania domowego i szkolnego, ruchu, który wytrwale zmierza do oparcia edukacyi na zdobyczach psychologii i hygieny, do pogodzenia dawnych metod ze zmienionymi warunkami kultury. Te nowe prądy nie odtrącają także doświadczeń przeszłości, o czem świadczą liczne zbiorowe wydania klasyków pedagogii, jak n. p. w Niemczech Biblioteka Beyera, zbiór pism pedagogicznych Israela, klasycy pedagogii Lindnera, Biblioteka jedna i druga lipska Richtera; jak we Francyi biblioteka p. t. „Les grands éducateurs“, wydawana przez rektora akademii lyońskiej, Gabryela Compayré. Wskutek tak usilnej pracy, wskutek ciągłego rozpowszechniania doświadczeń pedagogicznych i dydaktycznych między najszersze warstwy, prze-

nika tam wiedza pedagogiczna w krew i kości narodów. Wychowanie przestaje polegać na nieuświadomionym instynkcie, przestaje być przypadkowem, staje się obowiązkiem ważnym ojców i matek, sztuką, której uczyć się trzeba. Toteż dzieci wstępują do szkoły więcej rozwinięte umysłowo, fizycznie i etycznie, niż u nas, a wychowanie szkolne doznaje poparcia i uzupełnienia w domu rodzicielskim, nie paraliżowania.

Nasza literatura pedagogiczna nie tylko w stosunku do obcych tego działu, lecz także do innych gałęzi naszego całego piśmiennictwa jest nieproporcyonalnie uboga; uboga zarówno w zakresie dzieł oryginalnych, jak przekładów, zarówno ściśle umiejętnych, jak dzieł i pism popularnych. Szczególny ten i godny uwagi objaw mógłby komuś posłużyć za jaskrawy dowód naszej niepraktyczności dziejowej. Ciągle jeszcze największy respekt mamy przed tem, co błyszczy i mami zmysły: wolimy zajmować się polityką światową, wielką sztuką, konkursami teatralnymi, zresztą wszystkiem innem więcej, niż skromną pedagogią; ta musi być zawsze na szarym końcu; rozpoczynamy olbrzymie gmachy od dachu, gruntując je na piasku bez fundamentu. Oryginalnych dzieł w zakresie teoryi wychowania prawie nie posiadamy; przekładów dzieł najznakomitszych obcych pedagogów i monografii o nich mamy bardzo mało; a wobec tego, że „Encyklopedya wychowawcza“, „Szkoła“, „Rodzina i szkoła“ oraz „Muzeum“ rozchodzą się tylko między nielicznem gronem inteligencyi, przeważnie między pedagogami z zawodu, wobec tego, że w dziennikach poważne artykuły pedagogiczne należą do niezwykłej rzadkości: można bez przesady powiedzieć, że wysiłki nasze w kierunku podniesienia poziomu wychowania w rodzinie są bardzo skromne i niewystarczające.

Tymczasem trudności wychowawczego zadania rodziny komplikują się, co raz stają się zawilsze w miarę rozwoju ekonomicznego i socyalnego, w miarę zwiększania się obcych wpływów, osłabiania się tradycyi rodzinnej i wpływów religii. Rodziny mieszczańskie, robotnicze i włościańskie, powołane do życia społecznego, porwane postępem kultury ekonomicznej bez zdrowego owocu doświadczeń pedagogicznych nadal zostawać nie powinny.

Na tym to gruncie znajomości zdrowych pedagogicznych zasad spodziewać się należy nie tylko zupełnego porozumienia się,

lecz zgodnego współdziałania domu rodzicielskiego ze szkołą. Na tym gruncie nie wyrośnie ani smutny owoc nieufności i nieżyczliwości ku szkole, ani pogardy lub lekceważenia stanu nauczycielskiego.

Lecz na tym gruncie przejąwszy się hasłem: utile est, quod facimus! stanąć musi przedewszystkiem także sama szkoła i nauczyciel.

Obecnie nasza szkoła średnia pozostaje w stosunkach niezawodnie anormalnych, przejściowych, co zresztą i Sprawozdanie Rady szkolnej z r. 1894/5 stwierdza w słowach: „Nad konsekwentną pracą około podniesienia i ulepszenia naszych szkół średnich w myśl planów naukowych, zmienionych ostatnimi laty, zapanował obecnie fakt zewnętrzny nagłego zwiększenia się frekwencyi“.

Skutkiem tego: mnożenie się paralelek, utrudnienie nauki i nadzoru nad nią, obciążenie nauczycielstwa nadmierną pracą, brak sił nauczycielskich kwalifikowanych, tolerowanie niemal przymusowe takich jednostek, któreby w normalnych warunkach nie mogły być między nauczycielstwem cierpiane, nadawanie posad suplentów medykom lub studentom filozofii, którzy nie odbyli nawet obowiązkowych czterech lat studyów uniwersyteckich.

Zajmującą illustracyą tych stosunków są liczby. Podczas gdy w r. 1888 w 30 szkołach średnich galicyjskich na 11826 uczniów było 343 nauczycieli i dyrektotów, a 217 suplentów, z których 100 miało kwalifikacyę nauczycielską, czyli że było tylko 117 niekwalifikowanych suplentów; to w r. 1902/3 w 41 szkołach na 27262 uczniów mieliśmy tylko 659 nauczycieli i dyrektorów, a 432 suplentów, z tych **414** bez żadnej kwalifikacyi!

Jeżeli już wówczas (w r. 1888) stan karności i powagi szkolnej nie domagał, o ileż w trudniejszem obecnie jesteśmy położeniu! Cóż się dziwić, że nie zmniejsza się procent wykluczeń uczniów, spowodowanych smutnymi wypadkami, które sprawozdania Rady szkolnej w odpowiednich rubrykach charakteryzują jako: „Czynne znieważenie nauczyciela“, „krnąbrność wobec nauczyciela“, „zuchwałe wykroczenie przeciw nauczycielowi“, „obraza nauczyciela“, „groźby przeciw nauczycielowi“, „udział w zmowie przeciw nauczycielowi“, „zmowa w celu czynnego znieważenia nauczyciela“.

W r.	1890/1	było	z tego	powodu	wykluczeń	11	na	ogólną	liczbę 86
„ „	1891/2	„	„	„	„	37	„	„	„ 110
„ „	1892/3	„	„	„	„	17	„	„	„ 68
„ „	1893/4	„	„	„	„	7	„	„	„ 65
„ „	1894/5	„	„	„	„	1	„	„	„ 57
„ „	1895/6	„	„	„	„	5	„	„	„ 54
„ „	1896/7	„	„	„	„	8	„	„	„ 86
„ „	1898/9	„	„	„	„	13	„	„	„ 118
„ „	1899/0	„	„	„	„	23	„	„	„ 130
„ „	1900/1	„	„	„	„	4	„	„	„ 80
„ „	1901/2	„	„	„	„	7	„	„	„ 77
„ „	1902/3	„	„	„	„	10	„	„	„ 146

Razem w 12 latach było z tego powodu wykluczeń 143 na ogólną liczbę 1077.

Przeszło 13% ogólnej sumy wykluczeń z takiego powodu— to może nadto! Ani chwili wątpić nie godzi się, że owych 143 uczniów ciężko zawiniło i musiało uledz ekskluzyi; czy jednak cząstka winy za te wypadki nie spada na samych znieważonych nauczycieli i na anormalne stosunki, śród których musieli oni pracować, to inne pytanie. Dobry pedagog powinien pozyskać sobie miłość, wdzięczność i cześć wychowanków; lecz mogą być stosunki tego rodzaju, że najlepszemu i najwytrawniejszemu nie udaje się to w takiej mierze, jakby pragnął. A niezawodnie tem trudniej cel ten osiągnąć, im szkoła gorszą ma opinię, im bardziej jest przepełniona, im więcej rozluźnioną jest karność, im młodzież gorsze ma domowe wychowanie. Nauczycielstwu powinno być u m o ż l i w i o n e m większe, niż dotychczas zbliżenie się do uczniów, powinna być podana częstsza i wydatniejsza sposobność okazywania młodzieży życzliwości, przyjazni, opieki, nawet pomocy materyalnej i moralnej. Uczeń powinien nabrać przekonania, że ma w nauczycielu swym nie tylko urzędnika cenzurującego jego zdolności i postępy, lecz naturalnego zastępcę rodziców pod każdym względem. Jakże piękną, głęboko pouczającą i godną naśladowania była rada Komisyi edukacyjnej, aby nauczyciele odwiedzali uczniów obłożnie chorych!

Przedewszystkiem jednak najbardziej pilną i piekącą jest sprawa naukowego i dydaktycznego wykwalifikowania dostatecznej ilości sił nauczycielskich, odpowiedniego zorganizowania seminaryów na uniwersytetach i egzaminów na nauczycieli, praktyki i hospitacyi kandydatów w gimnazyach, wreszcie wpro-

wadzania do praktycznego zawodu zastępców. W tej mierze największe zabiegi i wysiłki nie będą wygórowane i sowicie się wypłacą w korzyściach, jakie przyniosą dla podniesienia godności i moralnej powagi szkoły.

Nie lekceważąc bynajmniej wielkiego znaczenia, jakie ma dla szkolnictwa ułożenie wybornych podręczników i metodycznych instrukcyi, można jednak twierdzić, że najlepszym podręcznikiem i najpożyteczniejszą instrukcyą był i zawsze będzie światły, ożywiony zapałem, wyszkolony w praktyce i duchem obywatelskim przyjęty nauczyciel.

Obecnie zastępca kwalifikowany otrzymuje niemal natychmiast posadę rzeczywistego nauczyciela. Stosunki te jednak, jak łatwo przewidzieć, długo nie potrwają, ilość stałych posad w zakładach nie zwiększa się bowiem w odpowiednim stosunku do mnożenia się klas równorzędnych. Rychło może stać się, że będzie wielu zastępców z kwalifikacyą, lecz bez rangi, bez stałej pensyi, bez posad. Wydaje się rzeczą słuszną, by zastępca z kwalifikacyą nie był płatnym, jak wyrobnik dzienny, od ilości godzin szkolnej nauki.

Wreszcie pozostaje mi nadmienić, że także wszystkie władze naczelne szkolnictwa z wielkim dla edukacyi pożytkiem mogłyby może częściej i w szerszych rozmiarach korzystać z przyjemnego prawa obrony szkoły i stanu nauczycielskiego, opieki nad jego godnością i interesami moralnymi i materyalnymi.

Znana i prawie przysłowiowa bojaźliwość i oszczędność rządu naszego w udzielaniu podwładnym urzędnikom nawet tego rodzaju odznaczeń, które na żaden uszczerbek budżetu nie narażają, w szczególnie rażący sposób objawiać się zwykła odnośnie do nauczycielstwa, które w urzędowej kwalifikacyi zawsze stawać musi na szarym końcu; a chociaż w ostatnich czasach pewna zmiana na korzyść nastąpiła, to i obecnie jeszcze daleko do zupełnego zrównania nauczycielstwa z innymi klasami urzędników pod względem widoków na awans, na odznaczenia, na pobory służbowe.

Niech mi wolno będzie w tej sprawie powołać się na trafne nad wyraz uwagi radcy T. Sołtysika, wypowiedziane na walnym zjeździe Towarzystwa naucz. szk. wyższ. w Krakowie w r. 1896[1]):

---

[1]) Muzeum 1896. lipiec, str. 430—1.

„Stan nauczycielski potrzebuje takiej opieki, któraby w ogół wpoiła przekonanie, iż jest to stan równy innym stanom z akademickiem wykształceniem, równie potrzebny, równie pożyteczny, równie poszanowania godny. Tej opieki domagać się musimy, bo brak jej poniża nas w oczach publiczności, a poniża z wielką szkodą dla sprawy wychowania młodzieży. Taka opieka podniosłaby też zaufanie rodziny do szkoły, o którem tyle się rozprawia, i byłaby skutecznem antydotum tej nieuniknionej, ludzką naturą usprawiedliwionej niechęci, którą nam nasz zawód sam przez się z istoty swej gotuje“...

„Nie żądamy, aby pod osłoną tej opieki uchodziły płazem możliwe nadużycia. Nadużycia zdarzają się wszędzie; wszędzie też bywają ścigane, sprowadzając kary na winnych, lecz nie wyrządzając krzywdy niewinnym. Tylko w zawodzie nauczycielskim ogół cierpi za ludzkie winy jednostek; tylko zawód nauczycielski budzi w każdym nieprzepartą chęć generalizowania wszystkich wad i ułomności — od niewinnego roztargnienia i pedanteryi aż do wstrętnego opilstwa i przedajności! Przyczyną tego jest właśnie ów brak życzliwej — a z pewnością zasłużonej i dla dobra szkoły bardzo pożądanej — opieki. Stanowisko bowiem poważne bytem materyalnym a życzliwością władz otoczone, może przyczynić się w wysokim stopniu do pomyślnego rozwoju nauki i wychowania młodzieży, ułatwiając nauczycielowi pracę i pozwalając mu oddać się w zupełności na usługi szkoły“.

W myśl całego referatu stawiam następujące rezolucye:

Aby wzmocnić moralną powagę szkoły i nauczycielstwa, jest pożądane:

1. Popularyzowanie wiedzy pedagogicznej w społeczeństwie przez odczyty i publikacye.

2. Umożliwienie powszechniejszego, niż dotychczas, zbliżenia się nauczycieli do uczniów w szkole i poza szkołą w celu wypełnienia obowiązku wychowawczego, co jest obecnie wskutek nadmiernego przepełnienia szkół w wysokim stopniu utrudnione.

3. Większe niż dotychczas zsolidaryzowanie się nauczycielstwa w celu obrony własnej godności.

4. Przyśpieszenie akcyi nad wykwalifikowaniem kandydatów stanu nauczycielskiego.

5. Donioślejsza obrona szkoły i nauczycielstwa ze strony władz szkolnych przed nieuzasadnionymi a powadze szkoły uwłaczającymi zarzutami[1]).

Mikołaj Mazanowski.

Dozór lekarski w warszawskiej siedmioklasowej szkole handlowej[2]).

Działalność moja w warszawskiej siedmioklasowej szkole handlowej, której jestem lekarzem od chwili założenia, t. j. od r. 1900, polega na tem, że mam dozór hygieniczny nad szkołą i nad zdrowiem uczęszczającej do niej młodzieży. Działalność leczniczą w szkole ograniczam tylko do wypadków nagłych zasłabnięć lub uszkodzeń urazowych, głównie zaś obowiązkiem moim jest ciągła kontrola nad zdrowiem uczniów, zapobieganie chorobom, mogącym wyniknąć z niezachowania hygienicznych warunków w szkole. Przedewszystkiem oczywiście muszę poznać stan zdrowotny uczniów i w tym celu poddaję ich szczegółowemu badaniu, które uskuteczniam na początku i na końcu roku szkolnego.

Nawiasem zauważę, że w szkole przebywam codziennie $2^1/_2$—3 godzin, a mianowicie od 12 do $2^1/_2$—3. Jestem na służbie państwowej. Otrzymuję 1200 rb. rocznego wynagrodzenia.

Przychodzę do szkoły o g. 12-ej w południe. Wtedy w szkole naszej istnieje t. zw. duża pauza, trwająca $1^1/_2$ godziny. Duża pauza jest tak długa dlatego, że lekcye trwają do godz. 4-ej pop. Punkt ciężkości uczenia, zwłaszcza w klasach niższych, przeniesiony jest na szkołę, uczniowie młodsi nie mają wcale zadawanych do domu lekcyi. Podczas dużej pauzy uczniowie gimnastykują się lub biegają po podwórku, jedzą gorące śniadanie (dostają kubek mleka z chlebem, masłem i mięsem lub kakao z bułką), lub też zajmują się robotami ręcznemi (słójdem). Pierwsze 30 minut poświęcam: 1. na pomoc ambulatoryjną: opatrywanie drobnych ran, wrzodzianek, zastrzałów, przytem przy sposobności

[1]) Dyskusyę, jaka się nad temi rezolucyami toczyła w Kole krakowskiem, podajemy w niniejszym zeszycie w Sprawozdaniu z posiedzeń Koła krakowskiego. (Red.)

[2]) Rzecz, odczytana na I-szym międzynarodowym kongresie dla hygieny szkolnej w Norymberdze 6. kwietnia r. b.

tłómaczę uczniom, że najmniejsza ranka wymaga gruntownego i czystego opatrzenia, inaczej powoduje długotrwałe ropienie, a uszkodzenie skóry jest często drogą wejścia dla zarazków; 2. badam uczniów, którzy sami do mnie się zwrócili z oznakami niedomagania, lub których nauczyciele skierowali do mnie, jako pod względem zdrowia „niewyraźnych"; niekiedy są to chłopcy, którzy przebywają inkubacyjny okres jakiejś choroby gorączkowej i izolacya ich wczesna oczywiście jest nadzwyczaj ważna, bo usuwa ognisko zakażenia z klasy; 3. badam uczniów, którzy po dłuższej przerwie, zwłaszcza po chorobie zakaźnej, przychodzą do klasy, kontrolując przynoszone przez nich świadectwa lekarskie i wypytując się o dokonanie dezynfekcyi w domu; 4. w wyjątkowych przypadkach, n. p. w razie kaszlu silnego, uszkodzeń ciała i t. p. daję uczniowi dla przedstawienia gospodarzowi klasowemu piśmienne zwolnienie od ćwiczeń gimnastycznych i od biegania po podwórku bez palta, do czego obowiązani są wszyscy uczniowie podczas pauz niemal przez rok cały; 5. przyjmuję rodziców i opiekunów w sprawach, dotyczących zdrowia ich dzieci, a więc podaję im ogólne uwagi, dotyczące hygienicznego wychowywania dziecka, pozostawiając leczenie lekarzowi domowemu. Rodzice i opiekunowie przychodzą do mnie już to z własnej woli, już to na moje wezwanie.

Następnie około 20 minut poświęcam na oględziny hygieniczne gmachu. Przechodząc po klasach i salach rekreacyjnych (na 2 klasy jak u nas jedna sala rekreacyjna), kontroluję temeperaturę, świeżość i czystość powietrza, czystość szyb w oknach i t. p. Okna w klasach podczas każdej małej pauzy, która trwa 15 minut, są otwierane, a uczniowie przechodzą do sal rekreacyjnych, podczas dużej pauzy okna są otwarte przez większą jej część. Dalej tu i ówdzie jestem obecny przy spożywaniu przez uczniów śniadania. Zachęcam chłopców grymaszących, zresztą bardzo nielicznych, do picia mleka, tłómacząc im doniosłość tego pokarmu pod względem spożywczym. Skutki namów są takie, że chłopcy, nie przyzwyczajeni w domu do mleka i na razie nie lubiący tego napoju, z czasem piją je bardzo chętnie. Nawiasem wspomnę, że mleko i inne produkty spożywcze jakie otrzymują chłopcy, co pewien czas bywają poddawane oględzinom lekarskim i analizie.

Obszedłszy klasy i sale rekreacyjne, oczywiście jednego dnia te, innego inne, wracam do swego gabinetu i, jeżeli to są

pierwsze lub ostatnie miesiące roku szkolnego, następne $1^1/_2$—2 godzin poświęcam na badanie uczniów. Każdy uczeń ma na arkuszu przeznaczone dla siebie dwie wewnętrzne strony z 14-ma poziomemi rubrykami na czas całego pobytu w szkole. Oddzielne arkusze uważam za lepsze od książki. W razie zmiany w składzie uczniów w klasie można arkusze te łatwo usuwać lub nowe dodawać. Arkusze uczniów jednej klasy znajdują się w osobnej teczce.

Co się tyczy strony technicznej i kolejności w badaniu, to stosuję je w sposób następujący:

Najpierw notuję datę, rok szkolny i klasę, następnie w uwagach barwę oczu, włosów i choroby, jakie uczeń przechodził przed wstąpieniem do szkoły. Później chłopiec z odległości 6 metrów odczytuje tablice Snellena i z tejże odległości powtarza wymówione przeze mnie szeptem wyrazy, zwykle liczby, słuchając raz lewem, raz prawem uchem. Dalej badam stan oczu (zwł. powiek) i stan uszu (woszczek, ropienie i t. p.). Następnie badam jamę ustną (stan zębów, gruczołów migdałowych, obecność wyrośli adenoidalnych) i notuję, w razie obecności, zaburzenia mowy, zauważone podczas wywiadów. Dalej badam siłę mięśniową za pomocą siłomierza Uhlmana, w prawej i w lewej ręce. Po tej części badań chłopiec się rozbiera i idzie do miary do zbadania wzrostu, następnie jest ważony. Później notuję budowę szkieletu, stan ogólny odżywiania, ilość tkanki tłuszczowej podskórnej (w rubryce „budowa i odżywianie“); notuję czystość skóry, ciała wogóle zwłaszcza zaś rąk i nóg, obecność lub ślady pasorzytów, różnych chorób skórnych, dalej badam stan kręgosłupa, stan narządów wewnętrznych (serca, płuc), podczas silnych kaszlnięć badam obecność przepukliny pachwinowej, miarką centymetrową mierzę obwód klatki piersiowej przy najgłębszym wdechu i wydechu, w końcu notuję, czy chłopiec miał powtórnie szczepioną ospę i czy są oznaki jej przyjęcia.

Ogółem badanie każdego chłopca zajmuje mi od 15 do 20 minut. Po ukończeniu badania chłopiec otrzymuje odemnie odpowiednie wskazówki, co do zauważonych wad organizmu przestrogi lub zlecenia, zwykle w formie listu do rodziców. Bardzo interesujące wyniki badań ogłaszam w sprawozdaniach rocznych szkolnych.

Do badań takich, które przy obecnej liczbie uczniów w szkole (540) zajmują mi pierwsze 3 i ostatnie 3 miesiące roku szkolnego, przywiązuję ogromną wagę. Najpierw badanie takie pozwala mi usadowić uczniów w należytem miejscu w klasie z uwzględnieniem wzrostu, wzroku i słuchu. Następnie badając uczniów dostrzegam różne wady i braki w zdrowiu uczniów, o czem rodzice często wcale nie wiedzieli a zapobiegając następstwom tych braków, stoję na straży zdrowia młodzieży. Tak n. p. wykryta przezemnie przepuklina pachwinowa każe mi zwrócić uwagę chłopca na noszenie odpowiedniego bandażu, na unikanie zbytniego nasilania tłoczni brzusznej i t. p. Wykrywszy jaglicę, żądam od rodziców chłopca gruntownego jej leczenia, a w razie potrzeby usuwam chłopca na czas pewien ze szkoły. Wogóle na kontrolę co do spełniania podanych przeze mnie przepisów obracam środkowe miesiące roku szkolnego. Wtedy wywołuję niespodzianie chłopców, notowanych jako brudnych i badam, czy obecnie więcej dbają o czystość ciała. Kontroluję, czy krótkowidze zaopatrzyli się z polecenia okulisty w szkła, czy uczniowie dotknięci rozmaitemi przewlekłemi cierpieniami (eczema, zapalenie brzegu powiek i t. p.) stosują wskazane przez specyalistów leczenie, czy zęby spróchniałe zostały doprowadzone do porządku i t. p.

Z chłopcami, podejrzanymi o samogwałt, miewam na osobności poufne pogadanki, starając się wytłómaczyć im zgubne następstwa tego nałogu. W wielu razach komunikuję się z rodzicami lub prefektem szkoły.

Z chłopcami, kończącymi szkołę, miewam konferencye na temat stosownego wyboru zawodu, zapobiegając w ten sposób smutnym nieraz błędom, n. p. ażeby chłopiec, z choremi oczami nie poświęcał się rysunkom lub chemii, lub zagrożony gruźlicą nie szedł na wydział lekarski i t. p. Biorę czynny udział w posiedzeniach Rady pedagogicznej szkoły.

Do charakterystyki ucznia, podawanej przez nauczycieli, dorzucam swoją lekarską. Nieraz oświetlam pewne braki w postępach danego ucznia ze stanowiska lekarskiego (słaby rozwój fizyczny, krótkowidztwo, słaby słuch, obecność wyrośli adneoidalnych, samogwałt etc.). Przy promowaniu uczniów niekiedy żądam, by chłopcy nadmiernie zdolni a bardzo wątli zdrowiem, co istotnie niekiedy się zdarza, pomimo znacznych postępów w nauce

byli pozostawiani na drugi rok w tej samej klasie. Przy rozkładzie zajęć szkolnych wypowiadam swoje uwagi co do kolejności przedmiotów, bacząc, by trudne przedmioty padały na ten czas, kiedy uczniowie najmniej są zmęczeni. Przy wyborze podręczników szkolnych zwracam uwagę nauczycieli na druk, jakość papieru i t. p.

W końcu roku szkolnego przed wakacyami wskazuję chłopcom, jak mogą najkorzystniej dla siebie przepędzać wakacye, a chłopcom ubogim ułatwiam za pomocą szkoły wyjazd na kolonie letnie.

Biorę udział również w większych i dalszych wycieczkach uczniów, jakie szkoła nasza bardzo często przedsiębierze, służąc pogotowiem ratunkowem dla chorych uczniów.

Oto na czem polega działalność moja lekarska w szkole naszej. Że jest ona nadzwyczaj pomocna, że niejednej chorobie udaje nam się dzięki temu zapobiedz, i że zdrowe zasady hygieny, a zwłaszcza nałóg czystości szkoła nasza przez swych wychowańców rozpowszechnia i wśród ich najbliższego otoczenia a przez to i w szerszych kołach społeczeństwa — o tem dla braku czasu i miejsca mówić nie mogę lecz sądzę, że dla każdego wydaje się to jasnem i naturalnem.

Dr. Stanisław Kopczyński
(z Warszawy).

Powtarzanie w szkole.

W nauczaniu szkolnem nauczyciel nie tylko wiedzę daje, ale stara się także, aby ta wiedza stała się stałą własnością uczniów. Nauczyciel poniekąd za wiedzę odpowiada, pilnuje jej i strzeże, aby z umysłów nie uleciała. Nauczyciel nie może wiedzę tylko dać, a dalsze jej losy pozostawić uczniowi, ale sam osobiście musi wpływać na jej utrzymanie. Jedynym środkiem, aby wiedzę, przekazaną w nauce, utrzymać i zamienić na trwalszy nabytek, jest powtarzanie, a powtarzanie stoi w związku z pamięcią. Przeciętny umysł traci z czasem wiedzę, której nie

powtarza. Czynność powtarzania staje się łatwiejszą, im zdolniejszą jest młodzież. Co u zdolnej młodzieży utrwala się w pamięci nieraz przez dwukrotne powtórzenie, to potrzebuje u mniej zdolnej może dziesięciokrotnego powtórzenia. Z tego względu przebieg nauki jest raz łatwiejszy, raz trudniejszy — raz szybszy, raz powolniejszy. Pensa naszych gimnazyów w porównaniu z pensami gimnazyów innych krajów robią to wrażenie, że są obliczone na zdolniejszych uczniów, a ponieważ tych jest w naszych gimnazyach stosunkowo mało, a nawet coraz mniej, nauczyciel odczuwa w utrwalaniu wiedzy pewne ograniczenie, pewien brak swobody. Ale czynność powtarzania jeszcze przez to jest ułatwioną, że jakieś wyobrażenia naukowe pierwotnie w jasnym stanie weszły do umysłu. W ten sposób łatwość powtarzania staje się zależną od dobroci nauki.

Jest wiele materyału naukowego, który uczeń musi reprodukować zupełnie mechanicznie, bez świadomości. W tym celu materyał powtarza się tak często, że pamiętanie, zrazu logiczne, zamienia się na mechaniczne. Takiego materyału jest bardzo wiele w obrębie nauki języków. Uczeń na mocy wprawy musi módz reprodukować kilka set albo tysięcy wyrazów obcego języka, albo form gramatycznych, bez czego dalsza wyższa nauka językowa jest niemożliwa. Nie trzeba się bowiem łudzić i pocieszać tą myślą, że tych rzeczy można się douczyć później. Wiemy z doświadczenia, że kto w klasie 3-ciej i 4-ej, a więc suo tempore, nie nauczył się form greckich, ten w wyższem gimnazyum nie może sobie dać rady z lekturą grecką. Przeciwnie kto w niższem gimnazyum zapanował nad pensum łaciny i greki, dla tego nauka w wyższem gimnazyum pospolicie nie przedstawia żadnych trudności. Tak samo w matematyce począwszy od tabliczki mnożenia wiele materyału wymaga mechanicznej prezencyi. Przez powtarzanie, przez wprawę wiedza bierna zamienia się na wiedzę czynną.

Co ma być zostawione jako wiedza bierna, a co wypada zamienić na wiedzę czynną, o tem stanowi zastosowanie. To, co w zastosowaniu jest potrzebne, to powinno być utrzymywane w ciągłej prezencyi przez powtarzanie. Lecz zastosowanie samo odbiera powtarzaniu większą część trudu. Bo tej wiedzy, której pamiętanie podtrzymuje się przez zastosowanie, nie potrzeba osobno przez powtarzanie wbijać w pamięć. I tak na-

uczywszy uczniów czytać i pisać po grecku, nie potrzebuje nauczyciel przez powtarzanie utrzymywać znajomość czytania i pisania, ponieważ dalsza nauka języka greckiego nie pozwala zapomnieć czytania i pisania po grecku. Powtarzanie przez wprawianie i zastosowanie ma przedewszystkiem miejsce przy nauce języków i matematyki — przy innych przedmiotach jest raczej potrzebne rzeczywiste rekurujące powtarzanie. Jednakże i przy tych przedmiotach jest możliwe powtarzanie przez zastosowanie, o ile się je rzeczywiście zastosowuje, czyli o ile się jeden przedmiot koncentruje z drugim. Jeżeli n. p. czytanki polskie zawierają ustępy z nauk przyrodniczych, to jest to zastosujące powtarzanie nauk przyrodniczych, tak samo jak naukę historyi powtarzać można w połączeniu z geografią, a temat historyczny wypracowania polskiego staje się powtórzeniem historyi. Najdobitniej ścisły związek między wiedzą bierną a czynną, między powtarzaniem a zastosowaniem uwydatnia się w nauce języków. Willmann (Didaktik II, 332) przyrównywa go do wymiany materyi w ciele ludzkiem. Nauka języków jest z natury swojej jednem powtarzaniem. Wiedzę, którą się podaje, stara się nauka przez wprawianie zamienić na wiedzę czynną, aby ją módz zastosować, zastosowanie zaś samo przez się staje się powtarzaniem.

Pod względem ciągłości powtarzania technika dydaktyczna szkół naszych nieraz jeszcze wiele pozostawia do życzenia. Nauka nieraz jeszcze operuje jednostkami metodycznemi, nie starając się utrzymać związku w materyale naukowym przez powtarzanie, nauczyciele nieraz jeszcze za mało starają się o prezencyą wiedzy. Ogarnięcie większego obszaru wiedzy nieraz spycha się na generalne powtórzenia. Niektórzy nauczyciele nie mogą się zdecydować na częściowe i ciągłe powtarzanie, ale wykładają, albo, co gorsze, dyktują całemi tygodniami, a potem przystępują do t. zw. egzekwowania wiedzy. Jeżeli skargi na przeciążenie są umotywowane, to powstają one głównie przez to, że nauczyciel nie prowadzi powtarzania, ale pozostawia troskę o utrwalenie wiedzy uczniom. Powtarzania generalne są niepotrzebne, jeżeli każda mniej więcej lekcya zmierza do utrzymania prezencyi całej wiedzy. Uczeń powinien dojść do ogarnięcia większego obszaru wiedzy niejako bez przyczynienia się własnego na mocy powtarzania szkolnego. Nic tak bardzo nie dyskredytuje sztuki dyda-

ktycznej jak owe nakazane walne powtarzania, które prócz tego wydają bardzo problematyczne wyniki.

Ale jakżeż naukę przeprowadzić, ażeby przy ogromie materyału obejść się bez walnego powtarzania? Otóż nauka powinna się posuwać naprzód małemi jednostkami metodycznemi, których pierwsze podanie i pierwsze powtórzenie zajmuje mało czasu, resztę zużywa się na zrekapitulowanie materyału. Wykażmy to na kilku przykładach. Jeżeli każemy się uczniom uczyć na pamięć balady Szylera co tydzień po 3 wrotki i wymagamy od nich zawsze tylko zadanych wrotek, to naturalnie deklamacya całej balady, co przecież musi być celem nauki, będzie im sprawiała trudności. Ale jeżeli w pierwszym tygodniu każemy się nauczyć 3 pierwszych wrotek, w drugim 3 dalszych z powtórzeniem pierwszych czyli 6, w trzecim 9 i t. d., to reprodukowanie całej balady nie będzie wymagało większego nakładu pracy. W nauce języków możemy zasób słownikarski w ten sposób utrwalić, że każemy się z lekcyi na lekcyą uczyć po kilka wyrazów i te powtarzamy co dzień. Kiedy po kilkotygodniowem powtarzaniu widzimy, że wyrazy te ordine i extra ordinem silnie siedzą w pamięci, zwłaszcza jeżeli tymczasem uczniowie znaleźli podporę dla spamiętania ich w zastosowaniu, możemy pewną część wyrazów z obszaru powtarzania na razie wypuścić i zaczynać powtarzanie nieco dalej. Tak samo w obrębie gramatyki. W gramatyce greckiej powtarzamy zrazu materyał od rodzajnika, później, im więcej u uczniów wiedza się mechanizuje, wypuszczamy z zakresu powtarzania pierwsze partye, które najczęściej były powtarzane. W ten sposób osiąga się to, że uczniowie mają ciągłą prezencyą wiedzy, że doszedłszy do konjugacyi, nie mylą się w deklinacyi, jak się to niestety nieraz przy decentralizującem postępowaniu zdarza. To samo postępowanie jest możliwe w lekturze, w nauce historyi, geografii, przyrody, matematyki. Ciągłe powtarzanie utrzymuje prezencyą wiedzy, chociaż może tylko w wycieńczonych faktach, datach, twierdzeniach albo nomenklaturze. Wielka korzyść powstaje, jeżeli się w nauce historyi każe zestawić co lekcyę w chronologicznym porządku daty historyczne, w geografii wymienić wszystkie geograficzne nazwy, wchodzące w dotychczasowy zakres pensum, w matematyce twierdzenia, w nauce przyrody każe zestawić szkic systematyczny, w lekturze pojedyncze punkty dyspozycyi, bo do dat, które się ustawicznie

powtarza, uczeń łatwo sobie reprodukuje związek faktów, do nazw geograficznych pojęcia, do twierdzeń matematycznych dowody, do szkicu systematycznego w nauce przyrody szczegóły, a do dyspozycyi w lekturze przebieg myśli. Nauczyciel znający patologią swej nauki może jeszcze przez powtórzenie tego lub owego szczegółu wypełnić lukę we wiedzy swych uczniów.

Tego rodzaju ciągłe powtarzania odbywają się za pomocą pytań powtarzających. Pytania te mają inny cel, jak pytania rozkładające albo rozwijające. Ponieważ mają spowodować powtórzenie, dla tego one same mogą się powtarzać, czyli mogą być ujęte w tę samą formę. Im mechaniczniejszą jest praca powtarzania, im mechaniczniejszą reprodukcyą chce się przez powtarzanie wywołać, tem mechaniczniejsze mogą być pytania. Nauka języków wymaga przedewszystkiem mechanicznej pewności we formach, która znowu wymaga rozległego mechanicznego powtarzania. Dla samego uproszczenia postępowania można pytania powtarzające po części zupełnie usunąć przez to, że się formy ćwiczy rzędami, tak jak uczniowie siedzą.

Wykażmy to na przykładzie. Dajmy na to, że powtarzamy, albo jeżeli to zechcemy inaczej nazwać, wprawiamy albo ćwiczymy grecką konjugacyą ściąganą na *άω*. Postępowanie musi być szybkie, bo formy greckie albo się wie z całą pewnością bez namysłu, albo się ich nie wie. Powtarzanie musi wywołać bezwzględną pewność w operowaniu formami, tak że uczeń równocześnie z tem, gdy formę polską usłyszy albo pomyśli, może ją powiedzieć po grecku. Nakazujemy więc uwagę. Zapowiadamy: przekonjugujemy słowo *νικάω*, zwyciężam, po polsku i po grecku, konjugować będziecie rzędem, każdy powie jedną formę, pierwszy po polsku, następny po grecku, formę fałszywie powiedzianą poprawi następujący, zacznie ten uczeń. W tej komendzie zawartych jest kilka set pytań, których nauczyciel nie potrzebuje wypowiadać, bo każdy uczeń wie, co ma czynić. Zaczyna się konjugowanie: 1. zwyciężam, 2. *νικῶ*, 3. zwyciężasz, 4. *νικᾷς*, 5. zwycięża, 6. *νικᾷ*, i t. d. Uczeń naprzód na formę nie może się przygotować, bo konjugowanie postępuje bardzo szybkiem tempem; zresztą ponieważ formę błędnie powiedzianą poprawia następujący, więc co chwilę psuje się naprzód obliczony porządek. Na 5—10 minut milknie nauczyciel, a uczniowie sami odpowiadają na jedno generalne pytanie. Konjugacya skończona,

następuje pauza, której użyć można do wypowiedzenia uznania. Nauczyciel się pyta: kto z was nie zmylił żadnej odpowiedzi, kto jednę, kto dwie? Następują inne trudniejsze ćwiczenia. Nauczyciel zapowiada: przerobimy 3 osobę Sing. od słowa *νικάω* tylko po grecku i wskazuje ucznia, który ma rozpocząć. Uczniowie mówią z kolei: *νικᾷ, νικᾷ, νικᾷ, νικάτω, ἐνίκα, νικήσει, νικήσοι, ἐνίκησε, νικήσῃ, νικήσαι, νικησάτω* i t. d. Pauza użyta do tegó samego celu, co poprzednio. Trzecie ćwiczenie: przerabiamy 3 osobę Plur. od *νικάω*. Jeżeli w ten sposób powtarzamy resp. ćwiczymy przez 20—30 minut na lekcyą, setki form obijają się o uszy chłopców, najgnuśniejszy i najpowolniejszy wciągnięty jest w interes i nie potrzebujemy urządzać walnych powtarzań, bo powtarzamy właściwie ciągle, bo uczymy powtarzając.

Przy dobrej woli i przy nieco pomysłowości można tego rodzaju powtarzania bez pytań powtarzających przeprowadzić także w nauce innych języków i przedmiotów n. p. w historyi stworzyć szereg faktów i dat, w geografii nazw, który uczniowie sami reprodukują na mocy kilku zagajających pytań nauczyciela. Przykład powtarzania w obrębie nauki oro- i hydrografii Europy. Uczniowie wymieniają: rozległość Europy przez podanie 4 najdalej wysuniętych punktów lądu, granice Europy, zatoki, wyspy, przylądki, góry z charakterem alpejskim, góry średniej wysokości, niziny, rzeki podług morza, do którego płyną. Takie ciągłe powtarzanie przerobionego materyału wymaga w przecięciu nie więcej niż 10 minut, bo chociaż materyał rośnie w miarę, jak nauka postępuje naprzód, za to przez wzrastającą wprawę szereg łatwiej się reprodukuje.

A teraz zdajmy sobie z tego sprawę, co się właściwie przez takie powtarzanie osiąga? Otóż powtarzanie wiąże luźne wyobrażenia w szeregi. Wyobrażenie stojące poza szeregiem albo ginie z umysłu bardzo szybko, albo zostaje w nim tylko tak długo, póki trwa interes. Dopiero wiedza zeszeregowana przedstawia rękojmię dłuższego trwania. Przez tworzenie szeregów przygważdżamy wyobrażenia luźno zalegające nasz umysł. Nauczyciel więc, który chce uczniom dać wiedzę, musi w nauce tworzyć szeregi i przez ciągłe powtarzanie utrzymywać ich prezencyą. Uczeń zdolny sam sobie wiedzę zeszereguje i to nam tłómaczy zjawisko, że przy najgorszej nauce jeden lub drugi uczeń ma bardzo dobre i pewne wiadomości, ale większa część uczniów do takiej samodzielnej

pracy umysłowej nie dorosła. Im lepiej ktoś w szkole pod przewodnictwem nauczyciela nauczył się szeregowania wyobrażeń, tem większa rękojmia, że przy samodzielnej pracy w nauce uniwersyteckiej z dobrym skutkiem wyobrażeniami naukowemi będzie operować. Przez ciągłe powtarzanie szeregi stają się tak plastyczne, że się mechanizują, że uczeń może każde wyobrażenie bez trudu wyjąć z szeregu. Tak n. p. tabliczki mnożenia uczymy się w szeregach jak $1\times2=2$, $2\times2=4$, $3\times2=6$ i t. d., ale przez ciągłe powtarzanie tego szeregu dochodzimy do takiej wprawy, że bez oglądania się na szereg reprodukujemy $2\times7=14$, $2\times9=18$. W końcu wydaje nam się, że wiedza w obrębie tabliczki mnożenia jest *κτῆμα εἰς ἀεί* w naszym umyśle, ale gdybyśmy jej od czasu do czasu nie reprodukowali, poszłaby w zapomnienie. W rzeczywistości reprodukuje się ją co dzień, lecz nie przez powtarzanie szeregu, ale przez zastosowanie. A więc hasłem nauki gimnazyalnej, zwłaszcza na przygotowawczym stopniu t. j. w niższem gimnazyum, powinno być szeregowanie wiedzy i ciągłe utrzymywanie prezencyi szeregów, aby znaczna część jej mogła się zamienić na wiedzę mechaniczną. Jak wiedza niezeszeregowana wygląda, o tem pouczają nas nieraz egzamina uczniów, przychodzących z prywatnej nauki. Chłopcy ci o wszystkiem słyszeli, bardzo wiele wiedzy obiło się o ich uszy, lecz tej wiedzy ciemnej, jeżeli ją tak nazwać można, nie mogą użyć, ponieważ nie mają szeregów, z którychby ją mogli wydobyć. Są to smutne ofiary nieudolności dydaktycznej nauczycieli domowych.

Powtarzanie nie może stanąć na stanowisku tworzenia szeregów, bo byłoby to zbieraniem surowego materyału bez głębszego zrozumienia, nie mówiąc już o nudzie, jaką wywołuje ciągłe reprodukowanie tych samych szeregów. Powtarzanie musi budować związek z innemi szeregami, aby się szeregi ze sobą łączyły, aby od ogniw jednego szeregu było możliwe przejście do ogniw drugiego. Uczeń, zyskawszy przez naukę i powtarzanie wiedzę, powinien mieć sposobność w tej wiedzy się rozglądać, objaśniając ją z rozmaitych stanowisk. Rekapitulacyjne więc powtarzania większych całości, o ile są potrzebne, muszą być uchwycone z jakiegoś odmiennego stanowiska, w innem zastosowaniu, w nowem ugrupowaniu, aby przez powtórzenie naukowy horyzont uczniów mógł się rozszerzyć. To, co w nauce wchodziło do umysłu małemi partyami, przy powtarzaniu może być traktowane

jako całość i w tem leży właściwa korzyść rekapitulacyjnych powtarzań. Powtarzanie takie zmusza ucznia znanym materyałem przez nowe zastosowanie samodzielnie operować. Korzyść takiego powtarzania leży w tem, że uczeń nie przeżuwa po drugi raz zdobytej wiedzy, bez interesu albo ze zmniejszonym interesem, ale że widzi ku wielkiemu swojemu ździwieniu, że tworzy coś nowego. Odróżniać musi rzeczy ważne od obojętnych, to, co w szeregu nieraz było na końcu, musi wziąć na początek, wyobrażenia umieszczone w jednym szeregu musi przenieść do drugiego. Tworzenie ze znanych szeregów nowych daje powtarzaniu owe *θαυμαστόν*, które jest potrzebne przy każdej nauce.

Bardzo wiele sposobności do powtarzania z odmiennego stanowiska daje nauka historyi. Sprawą tą zajmuje się Jaeger w „Aus der Praxis“. Zestawił on tematy do powtarzań historycznych n. p. historya Sycylii w starożytności, w wiekach średnich i nowszych, wojny domowe, które zarazem były wojnami religijnemi, kwestya wschodnia t. j. antagonizm między wschodem a zachodem przez cały przeciąg historyi. W r. 1891 podczas obrad nad reorganizacyą szkolnictwa pruskiego cesarz Wilhelm II. wypowiedział te słowa, że życzyłby sobie młodzież swego kraju przez Sedan doprowadzić do Mantynei i Termopyli. To mimochodem rzucone wyrażenie dało pochop do t. zw. metody retrospektywnej w historyi, a nawet znalazł się usłużny pedagog, który napisał podręcznik historyczny, zaczynający się od Wilhelma II. i cofający się wstecz ku wiekom średnim i starożytnym. Chociaż tej metody nie można brać na seryo, to bardzo dobrze można ją w danym razie zastosować przy powtarzaniach historycznych. Skoro naturalny progresywny szereg historyczny już znajduje się w umyśle, można go także reprodukować odwrotnie. Szereg historyczny się przez to uplastycznia, bo szereg czasu przechodzi poniekąd w szereg przestrzeni. A więc n. p. wojny o niepodległość można zacząć od wojny rosyjsko-tureckiej z r. 1876 ku powstaniu polskiemu z r. 1830, niemieckiej wojnie przeciw Napoleonowi z r. 1813, wojnie amerykańskiej i t. d. aż do wojen punickich i perskich w starożytności.

W nauce geografii można powtórzenie oblec we formę opisu wędrówki wzdłuż jakiejś rzeki, albo utworzyć plan wycieczki w góry. Przy tej sposobności można połączyć powtórzenie geograficzne z historycznem, co daje zupełnie nowe szeregi histo-

ryczno-geograficzne, można nawet wciągnąć w to powtarzanie wiadomości nabyte z nauki przyrody. Przy takiem powtórzeniu jest jeszcze miejsce na bardzo wiele nowych szczegółów, które w pierwszej nauce umyślnie zostały pominięte. Zręczny nauczyciel może z takiej lekcyi powtórzenia zrobić przez zgrabne i interesujące operowanie materyałem prawdziwą ucztę dydaktyczną dla młodzieży.

Do takiego rodzaju powtarzania nadają się głównie umiejętności realne, ale możliwe ono jest także przy umiejętnościach formalnych. Powtarzanie deklinacyi albo konjugacyi można także uchwycić z nowej strony n. p. deklinacyą grecką o trzech typach porównać z deklinacyą łacińską o pięciu typach, przyczem znajdzie się miejsce na niejedno interesujące objaśnienie z gramatyki historycznej i porównawczej, którego nie można było dać przy pierwszem uczeniu. Lektury łacińskiej i greckiej nie radziłbym nigdy reprodukować dosłownie, ale dla powtórzenia tworzyć nowe szeregi, już nie formalno-językowe lecz rzeczowe. Powtarzanie dosłowne tłómaczenia ma bardzo małą wartość i musi być wybębnione na pamięć, za to lepiej operować treścią. Po przeczytaniu pierwszej księgi Iliady można ją powtórzyć, każąc uczniom zestawić zmiany widowni, w której akcya się odbywa. Tak samo nowe szeregi można uczniom kazać tworzyć po przeczytaniu większej partyi Cezara, n. p. za pomocą mapy zestawić pochody Cezara, zestawić udział w wypadkach galickich Labienusa i innych legatów, opisać sposób zdobywania miast i t. d. Ażeby i językowa strona przy powtarzaniu znalazła uwzględnienie, można kazać zestawić wyrażenia odnoszące się do wojny, obozu, opisów geograficznych i t. d.

W ten sposób powtarzanie przestaje być zabiciem interesu, ale wzbudza nowy interes, tem więcej że uczeń przy niem czuje swoję siłę, objawiającą się w tworzeniu i zastosowaniu. Przy powtarzaniu otwiera się dla pedagoga bardzo wdzięczne pole działania, które wymaga jednakże pewnej wprawy, zgrabności, pomysłowości. Bardzo korzystną jest w tej mierze wymiana myśli: na co jeden nie wpadnie, to wymyśli drugi, dwóch wspólnemi siłami przez wzajemne podsuwanie sobie myśli, stworzy to, na co by się pojedynczo zdobyć nie mogli. Formy bowiem uczenia, choć stałe w zasadach, dopuszczają nieskończoną ilość odmian i waryantów.

Dr. Danysz.

Nauka języka niemieckiego

w klasach wyższych naszych szkół średnich.

(Ciąg dalszy).

Ponieważ głównym celem nauki języka niemieckiego obok celów wychowawczych jest nauczenie tego języka w granicach możliwości, przeto i przy lekturze dramatycznej tego celu ani na chwilę z oka stracić nie możemy. Dążąc do wyrobienia w uczniach wprawy stylistycznej żądać musimy od nich streszczenia czytanych utworów, streszczenia z początku obszerniejszego, idącego krok w krok za rozwojem akcyi i postępem dyalogu, potem streszczenia skróconego przechodzącego w podanie toku myśli, ograniczającego się do uchwycenia głównych momentów akcyi w każdej scenie. Streszczenie więc czytanych partyi i tutaj będzie integralną częścią nauki, bo streszczenie lektury i oddanie myśli autora jest najwalniejszym środkiem do nabycia należytej wprawy językowej. Od tego żądania nie odstąpimy na żadnym stopniu nauki, aczkolwiek w języku ojczystym można rzeczywiście zrezygnować nieraz z tego rodzaju ćwiczeń, ufając w poprawność językową ucznia. Gdzie natomiast, jak w języku obcym takiej poprawności jeszcze brak, trzeba wszelkiemi siłami dążyć do jej wytworzenia i wyrobienia.

Co do formy wyrażenia, to muszę powtórzyć z naciskiem, o czem już wspomniałem poprzednio, iż powinna być u nauczyciela wzorową (jednak bez uszczerbku dla jasności i zrozumiałości), u ucznia zaś staranną, i to tak w interesie celu nauki, jako też pod względem etyczno-wychowawczym. Ponieważ forma językowa nigdy u ucznia nie będzie zupełnie poprawna, jeżeli jest samodzielna, przeto trzeba się zadowolić względnie poprawną, a skoro tylko jest widoczną staranność ucznia, można się ograniczyć w poprawkach; natomiast położyć nacisk na własne wyrażenie, które ma być dla ucznia wzorem i to nie tylko wzorem językowej poprawności, ale i wzorem stylistycznej jasności.

Dlatego trzeba nieraz uczniowi wprost podać formę opowiadania, skoro lekcya zostanie już przerobiona, szczególnie przy ustępach i scenach sprawiających trudności pod względem logicznym. Dopiero na stopniu najwyższym i to przy utworach łatwiejszych można i trzeba pozostawić zupełnie uczniowi trud znalezienia odpowiedniej formy językowej. Lektura ma oprócz ję-

zykowo-formalnego wykształcenia także na celu wykształcenie logiczno-formalne. To zadanie mają przedewszystkiem przedmioty realne, lecz tego zadania nie może pominąć ani nauka języka ojczystego, ani języka obcego. Nauczyciel języka niemieckiego nie może zrezygnować ze stanowiska nauczyciela mającego nauczyć wychowanków myślenia.

W jakiż więc sposób odbywa się i jak wygląda logiczna strona nauki języka obcego? Przedewszystkiem uwidocznia się myślenie ucznia w formie oddania treści. Tutaj trzeba oddzielić rzeczy istotne od przypadkowych, szukać związku, dopowiadać myśli mieszczące się między wierszami, i w ten sposób reprodukując stworzyć nową całość. Zadanie to, niełatwe dla ucznia klas średnich, staje się trudniejszem przy lekturze dramatycznej, gdzie z formy dyalogicznej trzeba stworzyć opowiadającą. To też uczeń czepia się zazwyczaj słów dyalogu, idzie za nim krok w krok; jeżeli zaś wskutek nieudolności opowiadanie się nadmiernie dłuży, przeskakuje znaczniejszą partyę bez względu na jej ważność. Wskutek tego główną rolę musi w pracy nauczyciela odgrywać katecheza, polegająca na uchwyceniu głównych myśli i na zręcznem ich połączeniu. Ponieważ w streszczeniu danego utworu nigdy nie zbliżymy się do oryginału, i trudno nam współzawodniczyć z poetą, ponieważ nasze zadanie nie polega na odtworzeniu myśli i uczuć poety, przeto położymy nacisk na stronę logiczną. Musimy uczniowi pokazać, jak nieraz trzeba odstąpić od następstwa myśli dyalogu, szczególnie tam, gdzie zdania się żywo ścierają, jak natomiast przedstawić w związku myśli jednej osoby, następnie przejść do myśli osoby drugiej. Uczynimy to przez szereg dobrze obmyślanych pytań a czasem przez podanie wzorowego opowiadania.

Logiczno-kształcąca strona lektury objawia się dalej w uchwyceniu związku poszczególnych części. Dlatego nie omieszkamy (aczkolwiek nie zawsze!) zastanowić się np. nad następstwem myśli w pewnej scenie, szczególnie zawilszej, gdzie dyspozycya przyczyni się do rozjaśnienia związku. Takie ćwiczenie dyspozycyjne ograniczy się tylko do nakreślenia schematu stosownie do natury miejsca, albo też poprzedzi omówienie, albo wreszcie będzie wynikiem objaśnienia. Nauczyciel musi osądzić, czy może np. rozpocząć objaśnienie od słów: „Die gelesene Szene zerfällt also deutlich in wieviel Teile? Was bildet der Inhalt des er-

sten Teiles? Welche Überschrift könnte man dem zweiten Teil geben?“, czy też dopiero przez stosowne pytania wniknie w związek części, tak że dyspozycya niemal sama z objaśnienia się wyłoni.

Związek scen, umotywowanie zdarzeń, jakoteż zastanowienie się nad punktami, dlaczego ta lub owa osoba pojawia się na scenie lub znika, to są operacye logiczne, również zmuszające ucznia do zastanowiania się, odkrywające przed zdumionem jego okiem sztukę poety w ugrupowaniu zdarzeń, a wkraczające już w zakres kwestyj estetycznych i krytycznych.

Do tej samej kategoryi ćwiczeń logicznych należy zastanowienie się nad budową dramatu. Jeżeli nie będziemy się zapuszczać w zbyt szczegółową dyspozycyę, kontrolującą każdy krok poety, przyczyni się to do uchwycenia całości i przez to do lepszego jej zrozumieniu. Jeżeli pod tym względem zachowujemy należytą ostrożność i uczniów powoli wprowadzamy w tego rodzaju ćwiczenia, to robią oni postępy wcale szybkie i z wielkiem zainteresowaniem podążają za nauczycielem. Gdzie język sam nie sprawia znaczniejszych trudności, tam postępy są szybkie, jak przekonałem się podczas nauki w tutejszem gimnazyum żeńskiem, gdzie dziewczęta 15—17-letnie z łatwością same przeprowadzały dyspozycyę dramatów. Niestety trudniejsze miałem zadanie z chłopcami 17—19-letnimi, których jednak, co prawda, objąłem dopiero w klasach wyższych lub najwyższych.

Trzecie zadanie lektury dramatycznej, jest o wiele trudniejsze. Poezya ma kształcić nie tylko rozum, ale przedewszystkiem serce. Ta część nauki jest najmniej uchwytna, a jednak z powodu wychowawczego zadania szkoły najważniejszą. Na szczęście poezya w znacznej części sama oddziaływa na umysł i to oddziaływanie ułatwia nauczycielowi pracę. Ale już powyżej wspomniałem, że często grzeszymy nadmiernem zaufaniem w umysłowe rozwinięcie młodzieży, obarczając ją zadaniami zbyt trudnemi.

Nawiązując do trzech stopni zrozumienia, do jakich powoli człowiek dochodzi, i o których na początku niniejszej pracy była mowa, muszę przypomnieć, że na wszystkich stopniach nauki poglądowe zrozumienie jest pierwszą i podstawową podwaliną zajęcia się lekturą poezyi. W pierwszej linii chodzi o to, aby przed oczyma ucznia postacie stworzone przez poetę odżyły, aby

ożywił się cały świat, przedstawiony przez poetę, aby powstały owe barwne obrazy, wraziły się w pamięć młodego człowieka, pozostały w nim na zawsze i obudziły w ten sposób zamiłowanie do poezyi. Każda sztuka, nie tylko muzyka, uszlachetnia człowieka, a jeżeli wychowamy młodych ludzi powierzonych naszej pieczy w ten sposób, że w późniejszem życiu chętnie będą wracać do poezyi i chętnie będą się od czasu do czasu zajmować klasykami, to zadanie nasze osiągnęliśmy w pełni i możemy mieć zupełne zadowolenie.

Jak to uczynić?

Przedewszystkiem nauczyciel sam musi posiadać poczucie i zrozumienie poezyi, gdyż wtedy w naukę tchnie ciepło i prawdziwe życie, które udzieli się uczniom. Ożywiać go powinien zapał dla poezyi, nie w tem rozumieniu, żeby nauczyciel popadał w retoryczną egzaltacyę i patetycznie rozwodził się nad pięknościami utworu, lecz zapał tego rodzaju, który pozwala rzecz traktować na seryo. Jak to osiągnąć, trudno określić pozytywnie, gdyż poczucie poezyi jest do pewnego stopnia darem przyrodzonym. Oskar Jäger, doświadczony pedagog, aczkolwiek lubujący się w oryginalnej aforystycznej formie przedstawienia swych zapatrywań, mówi bardzo trafnie w dziele „Lehrkunst und Lehrhandwerk“ str. 121. o traktowaniu lektury prozaicznej, co jednak bez zastrzeżeń można odnieść do lektury w ogóle: „Für dies letztere (tj. zainteresowanie uczniów).... gibt es so eigentlich kein Rezept außer dem berühmten Wolfischen — vor allem habe Geist —, wer aber dies nicht befolgen kann, was keine Sünde ist, der wird doch immerhin auch ohne einen anderen Geist als den spiritus familiaris des Lehramtes, der den redlich Wollenden nie im Stich läßt, es dahin bringen, daß die Schüler das Stück.... mit Aufmerksamkeit lesen und mit einem je nach Umständen großen, tiefen, in jedem Fall aber würdigen Eindruck empfangen.....“. Tak więc chodzi przedewszystkiem o dobrą wolę nauczyciela, poważne i godne zachowanie się w obec czytanego utworu, zastanowienie się z góry nad tokiem lekcyi, pominięcie objaśnień gramatycznych, leksykalnych, historycznych, biograficznych, a nawet estetycznych, o ile do zrozumienia bezpośrednio się nie przyczyniają. Gdzie nauczyciel nie zechce przed uczniami błyszczeć erudycyą, ale stara się być tylko niejako pośrednikiem między utworem, a uczniami, tam zawsze znajdzie odpowiednią drogę,

aby trafić do serca słuchaczy. „Es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor“.

Kilka wskazówek jednak przecież można podać, na co przy traktowaniu lektury trzeba zwrócić uwagę, aby osiągnąć wspomniany skutek.

Przedewszystkiem trzeba mieć zawsze na oku całość i starać się, żeby uczniowie mieli ciągle pogląd na cały utwór. Dlatego chodzi w pierwszej linii o myśl przewodnią, która łączy poszczególne części. Rozróżnić należy jednak między celem, jaki sobie poeta zakreślił, do którego akcya podąża i który dlatego w nauce nazywam: das Ziel der Handlung, a między główną ideą utworu, którą akcya przeprowadzona niejako ilustruje, a która u tworzącego poety nie zawsze występuje z jasną świadomością. Na cel akcyi zwracamy uwagę zaraz na początku, jeżeli można, przed rozpoczęciem lektury, jeżeli nie, to przynajmniej w ciągu pierwszego aktu; do tej myśli odnosimy wszystkie fazy akcyi. W ten sposób nie tylko nie tracimy wątku nawet tam, gdzie akcya zdaje się rozstrzeliwać, lecz przygotowujemy podstawę, na której oprze się końcowe omówienie szczególnie przy wydobyciu idei głównej.

Należyty pogląd na związek osiągniemy następnie, jeżeli po przeczytaniu pewnej grupy scen i aktu zastanowimy się pokrótce nad postępem akcyi. Podobna rekapitulacya krótka partyi przerobionych, rzut oka na drogę przebytą, przyczynia się do uzyskania przeglądu.

Dlatego podczas lektury pierwszych aktów dramatu zastanawiamy się nad expozycyą, która daje nam jasny obraz sytuacyi, w jakiej znajdują się osoby działające. Na końcu każdej sceny, względnie grupy scen należących do siebie, stawiamy pytanie: Welche Beiträge zur Exposition gewinnen wir aus dieser Szene? aus dieser Szenengruppe? Dlatego nie źle jest, na piśmienną pracę polecić zestawienie expozycyi całego dramatu (jednakże po skończonej lekturze na taki temat za późno).

Ażeby uczniów nauczyć patrzeć, aby umieli sobie obrazy odtworzyć, można od nich zażądać, aby nakreślili daną sytuacyę i szczegóły uzupełnili z własnej fantazyi. Jestto pobudzenie fantazyi, a temat wdzięczny, o ile nie będzie nadużywany.

Do takiego odtworzenia sobie postaci koniecznie jest potrzebna znajomość charakterów. W ciągu akcyi powoli zarysy

osób działających zyskują pełnię i przejrzystość, jednakże trudno operacyę tę pozostawić uczniom, których ciekawość podąża jedynie za tokiem akcyi. Dlatego po przeczytaniu odpowiedniej partyi i to szczególnie w pierwszej części utworu znowu trzeba rzucić pytanie: Welche Beiträge zur Charakteristik dieser oder jener Person gewinnen wir aus der gelesenen Szene (od. den gel. Szenen)?

Ważną jest rzeczą dalej zwrócić uczniów uwagę na akcyę główną i poboczną, na akcyę i kontrakcyę, na akcyę odbywającą się na scenie i akcyę niewidzialną, o której dowiadujemy się ze wzmianek i ze związku, dalej kto jest przedstawicielem głównym tych różnych rodzajów akcyi.

Skoro skończymy czytanie utworu, należy jeszcze raz zestawić tok i rozwój akcyi, stosunek akcyi głównej i podrzędnych do siebie, charakterystykę osób, co wszystko nie wiele zajmie czasu, skoro już okolicznościowo było przedmiotem uwagi. Nakoniec trzeba się, zdaniem mojem, zastanowić również nad myślą główną, o której wspomniałem powyżej. Pod tym względem zdania pedagogów się rozchodzą i niektórzy wprost sprzeciwiają się temu t. zw. wyszukiwaniu myśli głównej, opierając się na tem, że poeta sam bardzo często nie zdaje sobie zupełnej sprawy z owej myśli przewodniej (Grundidee) i że w obec tego my nie mamy prawa szukać, czego w utworze niema. Poeta przytem niema często innego zamiaru, jak tylko bawić naszą wyobraźnię szeregiem barwnych obrazów, oddziaływać na zmysł piękna i tak uszlachetniać duszę. Chodzi przeto według ich zdania o odczucie intencyi poety choćby instynktowe, a nie o rozumowe ich szukanie, które prowadzi na błędne nieraz tory. W tym sporze: „Nachempfinden, oder verstandesmäßiges Ergreifen“ skłania się jednak większość nauczycieli — mojem zdaniem słusznie — ku drugiej alternatywie, licząc się z tem, że owo odczucie poezyi trzeba dopiero budzić, że reprodukcya uczuć jest niemożliwą, jeżeli już poprzednio w świadomości nie wystąpiły i że uczucia nigdy same nie występują, lecz towarzyszą wyobrażeniom. Dlatego wolno nam nawet tam, gdzie poeta szedł bezwiednie za geniuszem, drogą rozumową zdążać do uchwycenia jego zamiarów i mamy nadzieję, że wtedy odczucie jego intencyj będzie tylko czystem następstwem zrozumienia. Wreszcie genialność poetycznej twórczości polega na tem, że dzieło stworzone pod wpływem na-

tchnienia jest całością nie tylko zamkniętą w sobie, ale i logicznie konsekwentną, wytrzymującą krytykę rozumową. Rezygnując z wnikania w przewodnią myśl poety pozbawiamy się bardzo cennego środka wychowawczego. Uczeń przecież ma przyjść powoli do przekonania, że nie treść zajmująca, lecz bogactwo głębokich myśli obok pięknych i żywych obrazów stworzonych przez poetę, skrystalizowanie tych myśli w plastycznych obrazach stanowi główną wartość dzieła poetycznego.

Tak więc uzyskaliśmy szereg punktów, które są do pewnego stopnia drogowskazem i przyczyniają się do osiągnięcia zrozumienia poglądowego, a nawet w części estetycznego.

Jednakże możemy iść jeszcze dalej.

Na początku niniejszej pracy wspomnieliśmy o stopniu drugim zrozumienia, mianowicie estetyczno-historycznym. Dotychczas ograniczaliśmy się wyłącznie do utworu samego, wychodząc z tego założenia, że dzieło każde powinno przedewszystkiem samo przez się działać. Ponieważ jednak kultura naszych czasów wymaga od młodzieży przygotowania i wykształcenia historycznego i żąda, abyśmy produkta literackie rozumieli także ze względu na wzajemny ich związek, na związek historyczny, na tradycyę literacką, przeto szkoła musi przynajmniej w części wywiązać się z tego zadania i zająć się na wyższym stopniu nauki historycznem objaśnieniem dzieł czytanych. Dlatego trzeba będzie choćby krótko zastanowić się nad pytaniem, w jaki sposób charakter dzieła zawisł od natury jego twórcy, jakie życiowe wpływy złożyły się na powstanie dzieła i pod jakiemi wpływami tradycyi literackiej dzieło powstało. Zadanie historycznego wykształcenia, rozumienie utworów literackich i zdarzeń historycznych z charakteru epoki, do której należą, jest cechą charakterystyczną naszego czasu i zaletą ważną, gdyż uczy wyrozumiałości i bezstronności. W nauce języka niemieckiego zadanie to musi jednakże odgrywać mniejszą rolę z natury przedmiotu. Trudności językowe zwalniające tok nauki, ciaśniejszy zakres lektury niż w języku ojczystym i skromniejszy zakres historyczno-literackich wiadomości nakładają nam pewne pęta. Tak więc trzeba zadanie to pozostawić w znacznej części nauce języka ojczystego, jednakże gdzie rzecz się da łatwo przeprowadzić, tam nie należy sposobności pomijać. Żeby przytoczyć kilka przykładów, wspomnę, że np. lektura dramatów Lessinga nastręcza wiele sposobności do

nawiązania do dzieł krytycznych, czytanych bądź co bądź w wyjątkach, i do ówczesnych stosunków literackich, dramat Körnera „Zriny“ do ducha wojen przeciw Napoleonowi, do liryki autora i innych poetów współczesnych. Również przy lekturze utworów Goethego wskazać trzeba, jak wszystkie jego dzieła są produktem chwili i otaczających stosunków, przy dramatach Schillera można wykazać zawisłość i formy i dążności ich od natury poety, itd.

To są więc uwagi natury ogólnej nad traktowaniem niemieckiej lektury dramatycznej w naszych szkołach.

Na koniec jeszcze kilka uwag.

Przedewszystkiem nie wszystko i nie naraz da się przeprowadzić podczas nauki. Ponieważ lektura dramatyczna rozkłada się na trzy lata, a przynajmniej na dwa, przeto trzeba dostosować się do coraz większego rozwoju umysłowego młodzieży. Zaczynając lekturę dramatyczną obierzemy rzeczy najłatwiejsze. Dlatego na klasę szóstą (rozpoczęcie czytania dramatów już w piątej klasie w języku obcym uważam za przedwczesne) przeznaczymy dramaty takie jak Kleista Prinz v. Homburg, Körnera Zriny, Uhlanda Herzog Ernst v. Schwaben, może Grillparzera die Ahnfrau, aczkolwiek ich wartość literacko-estetyczna jest nie wielka. Bardzo słusznie zauważa O. Jäger we wspomnianem dziele, że akcya jest bardzo zajmująca, tak że uczeń niedostatków dzieła zupełnie nie odczuwa. Nauczyciel natomiast będzie się wystrzegał, aby niekorzystną krytyką nie zepsuć wrażenia. Następnie dopiero przechodzi się stopniowo do dzieł trudniejszych stosownie do generacyi uczniów, których się prowadzi. Podczas gdy z generacyą doborową można się odważyć na przerobienie Tassa, Fausta, Hamleta, to z generacyą słabą trzeba nawet zrezygnować z Ifigenii i Wallensteina.

Lecz nie tylko wybór lektury jest stopniowy; szczególnie dbać trzeba o stopniowość w sposobie objaśniania utworów czytanych i to tak ze względu na rozwój umysłowy młodzieży jak i niedostateczną jeszcze wprawę językową. Dlatego na pierwszym stopniu, tj. w klasie szóstej ograniczymy się przedewszystkiem do należytego streszczenia czytanych scen. Trudności tej operacyi zupełnie absorbują uwagę nauczyciela i siłę ucznia, że o zrozumieniu estetycznem, a tem bardziej historycznem mowy być nie może. Jeżeli nauczyciel zrozumienie poglądowe, w osiągnięciu którego poprzestanie na środkach najprostszych, zdoła połączyć

*

z odpowiedniem wysłowieniem się ucznia, to na tym stopniu osiągnął bardzo wiele i ułatwił sobie zadanie w klasach dalszych. Przechodząc do lektury trudniejszej, nauczyciel rozszerza wymagania stawiane uczniom, zajmuje się charakterystyką osób, umotywowaniem i jednością akcyi, budową dramatu, wyszukaniem głównej idei itd. o ile czas, sposobność, ochota i uzdolnienie uczniów pozwoli. Naturalnie chybilibyśmy celu chcąc wszystkie punkta uwzględnić przy jednym dramacie. Na stopniu najwyższym możemy nadto pokusić się o zrozumienie historyczne. W jaki sposób to stopniowanie nauki bliżej przeprowadzić, powinien rozstrzygnąć każdy nauczyciel sam dla siebie. Doświadczenie zebrane w ciągu kilku lat najlepiej mu wskaże granice, do których może się posunąć.

Na stopniu więc niższym nauczymy ucznia, jak ma podawać treść scen, jak uchwycić główne myśli, pominąć podrzędne, o ile mogą być zbyteczne, jak je ze sobą połączyć, aby nie być niewolnikiem dyalogu. Co do strony zewnętrznej należy uczniowi wpoić ząsadę, że ma opowiadać w praesens, ponieważ, co się dzieje na scenie, uważamy za akcyę teraźniejszą (— niestety walczy się z usterkami pod tym względem aż do klasy ostatniej —), dalej nauczyć go używania mowy zawisłej, której najbardziej potrzebuje.

Następnie będziemy żądać od ucznia, aby forma wysłowienia była staranna, aby się dlatego nad nią zastanowił w domu. Jeżeli nie będziemy przyjmowali odpowiedzi połowicznych co do treści, a wadliwych pod względem formy, to postępy będą znaczne i wkrótce zajęcie się lekturą dramatyczną sprawiać będzie i uczniom i nauczycielowi przyjemność.

Co się tyczy kwestyi, czy tekst dramatu trzeba czytać w szkole, czy też ograniczyć się do omówienia scen przeczytanych w domu, to trudno ustanowić ścisłą normę. W początkach wszystkie sceny czytam z uczniami w szkole, potem i to jeszcze w ciągu lektury pierwszego dramatu, sceny najłatwiejsze polecam do przeczytania w domu i przy omówieniu przekonuję się, jak uczniowie wywiązali się z polecenia, przyczem karcę opieszałych. Na stopniu wyższym wydaje mi się czytanie scen w szkole czystą stratą czasu i dlatego ograniczam czytanie wspólne do scen bardzo ważnych i trudnych, albo też odznaczających się szczególną poetyczną pięknością. Niektóre sceny tego rodzaju czytam

sam, a ponieważ uczniowie się z niemi już w domu zapoznali, każę zamknąć książki. Uczeń czytając sceny w domu, musi przytem przeczytać w wydaniu komentowanem uwagi, gdy tymczasem podczas lektury w szkole trudno zapuszczać się w dość szczegółowe objaśnienia tekstu.

Nakoniec zauważać muszę, że nie ilość przeczytanych utworów musi być miarą pracy nauczyciela, lecz sposób przerobienia. Błędną jest rzeczą chcieć imponować w wykazie rocznym rozmiarem lektury. Na czytanie pobieżne szkoda czasu. Dlatego dwa dramaty rocznie obok przepisanego pensum z książki wcale nie jest za mało. Jeżeli zważymy, że oprócz lektury statarycznej istnieje jeszcze kursoryczna (w naszych stosunkach znaczy to tyle, co domowa), z której potem nauczyciel żąda sprawy przeznaczając na jej skontrolowanie 3—4 godzin, jeżeli nadto od każdego ucznia żądamy, aby przy maturze wykazał się znajomością trzech większych dzieł przerobionych z własnej pilności, to mamy co najmniej 9 utworów większych u każdego ucznia, a bardzo często znacznie więcej. Jeżeli tylko w nauce języka niemieckiego osiągniemy u naszych wychowanków dostateczną wprawę językową i poprawność wyrażenia, następnie przyczynimy się do obudzenia zamiłowania poezyi, tośmy cel nasz osiągnęli bez względu na obszerniejszą lub mniejszą znajomość literatury niemieckiej. Przecież i życie samo ma młodego człowieka kształcić, a szkoła dać mu tylko możność i obudzić ochotę do dalszego kształcenia się.

Przeprowadzenie podanych wyżej zasad praktycznie w całym zakresie jest niemożliwe, gdyżby wyszło znacznie po za ramy niniejszej pracy. Dlatego obierając Iphigenie auf Tauris Goethego, podam próbkę pracy podczas trzech pierwszych lekcyj, następnie przerobię niektóre trudniejsze partye z omówienia dramatu w szkole.

(C. d. n.) *Juliusz Ippoldt.*

Kilka uwag krytycznych, odnoszących się do rozpraw p. R. Jamrógiewicza,

umieszczonych w „Muzeum". R. 1903.

W lipcowym zeszycie r. 1903 umieścił p. R. Jamrógiewicz rozprawę p. t. „Krótki rys nauki o mnożeniu", w której autor, w kwestyi mnożenia postawił szereg zarzutów, i to ciężkich, tak podręcznikom szkolnym, jakoteż i nauczycielom, trzymającym się tych podręczników, a natomiast wykazywał, jak jego zdaniem należy teoryę mnożenia w szkole przedstawić, aby była, z jednej strony, wolną od niekonsekwencyi i błędów logicznych (!), z drugiej zaś zrozumialszą dla uczniów. W listopadowym zeszycie ogłosił ten sam autor „Metodyczną lekcyę o logarytmach". Do tych rozpraw będą się odnosiły uwagi, podane poniżej przezemnie, a przedewszystkiem będzie się to tyczyło pierwszej rozprawy,

Wprawdzie w dawniejszych czasach niektóre kwestye z teoryi mnożenia były przedmiotem sporów między pedagogami n. p. kwestya, jak należy pojmować prawidło: $(-5).(-3)=+15$. — i t. p.; obecnie jednak, osobliwie po nowych pracach, jak n. p. rozprawie Weierstrassa „Zur Theorie der aus n Haupteinheiten gebildeten complexen Grössen", wydanej w r. 1883, opinia pod tym względem w gronie fachowych matematyków ustaliła się tak, że właściwie niepotrzebną byłoby rzeczą odpowiadać na wywody p. Jamrógiewicza, gdyż absolutnie nic nowego w sprawie tej powiedzieć nie można, chyba podawać rozmaite próby, jakby tę rzecz w szkole o ile możności ułatwić dla uczniów. Jeżeli pomimo tego podjąłem się napisać tych kilka uwag o powyższych rozprawach, to robię to z dwóch powodów: 1) rozprawy te były umieszczone w czasopiśmie, przeznaczonem dla szerokiego ogółu, który, trzymając się zasady „qui tacet, consentire videtur" i nie widząc żadnej odpowiedzi krytycznej, mógłby sądzić, że uwagi szan. autora owych rozpraw są zupełnie słuszne, że podręczniki szkolne są złe, a nauczyciele matematyki przeciążają i wypaczają umysł uczniów niepotrzebną formalistyką, a nawet nielogicznymi wywodami (!); 2) mam nadzieję, że i szan. autor po przeczytaniu tych uwag, może uzna ich słuszność

i zmieni, przynajmniej w części, swój dotychczasowy pogląd na tę kwestyę.

Przystępując do rzeczy pomijam ogólne uwagi, umieszczone przez autora na początku rozprawy „Krótki rys nauki o mnożeniu“, chociaż tu napotkać można rozmaite zdania charakterystyczne, jak n. p. na str. 480 powiada autor: „Przyczynę ujemnych głosów o niej (t. j. o nauce matematyki) widzimy w błędnej metodyce przy naucego przedmiotu stosowanej“, lub na str. 481: „tymczasem z przykrością zaznaczyć trzeba, że nawet podręczniki szkolne, które mają być wzorem metodycznym dla nauczyciela....“ i t. p.; otóż pierwszy ze sądów, wyżej przytoczonych, jest zbyt jednostronny i świadczy o tem, że wyszedł z ust młodego pedagoga, który jeszcze ma za mało doświadczenia i nie wie, jakie to rozmaite okoliczności mogą się złożyć na ujemne sądy publiczności o nauce matematyki nawet przy najlepszej metodyce; a w drugim z powyższych sądów mieści się według mnie mylne zapatrywanie, że podręcznik szkolny ma być wzorem metodycznym dla nauczyciela, gdyż według mego mniemania ma on być tylko pomocą dla uczniów przy domowem powtarzaniu rzeczy, przerobionych w szkole.

Pomijając więc te i inne uwagi autora, przystępuję do dalszego toku jego rozprawy, w której rozróżnię dwie części: część pierwszą, gdzie autor robi rozmaite zarzuty teoryi mnożenia takiej, jaką ją przedstawiają podręczniki szkolne, i część drugą, w której przedstawia swoją teoryę. Ponieważ jednak autor nie podał, jak wygląda teorya mnożenia, potępiona przez niego, chcąc zatem przedstawić wartość jego zarzutów, podam sam w krótkości teoryę mnożenia tak, jak ona obecnie się przedstawia, przyczem nie rozwinę jej w całej ogólności, tak jakby należało ją rozwinąć ze stanowiska umiejętności ścisłej, tylko przedstawię ją tak, jak to można zrobić bez stawiania zbyt wielkich wymagań dla umysłów uczniów średnich, starając się przytem o ile możności być zrozumiałym także dla t. zw. „profanów“.

I. Teorya mnożenia zaczyna od określenia tego działania dla liczb bezwzględnych, całkowitych; mnożyć jedną liczbę przez drugą znaczy utworzyć sumę, w której liczba pierwsza (mnożna) powtarza się tyle razy

jako dodajnik, ile liczba druga (mnożnik) zawiera w sobie jednostek.

$$5.3=5+5+5$$

$$a.b=a+a+a+\ldots \text{ i t. d. } (b \text{ razy})$$

Obie liczby nazywają się czynnikami, a wynik mnożenia iloczynem. Z tej definicyi mnożenia i z prawa przemiany dodajników, udowodnionego przedtem przy dodawaniu, wyprowadza się trzy zasadnicze wzory (prawidła) dla mnożenia:

1) $a.b=b.a$

2) $a.(bc)=(ab).c=(a.c)b$

3) $a\ (b+c)=(b+c).a=ab+ac$

Wzór 1) czyli prawo przemiany czynników wyraża się słowami: iloczyn nie zmieni się przy zmianie porządku czynników; wzór 2) czyli prawo kojarzenia czynników opiewa: mając liczbę daną pomnożyć przez iloczyn, możemy zamiast tego liczbę tę pomnożyć najpierw przez jeden, a otrzymany iloczyn przez drugi czynnik tego iloczynu w dowolnym porządku; wzór 3) prawo rozłączania dodajników podaje: mając liczbę mnożyć przez sumę, możemy ją pomnożyć przez każdy dodajnik tej sumy z osobna, a tak otrzymane iloczyny dodać razem.

Trzeba to wyraźnie zaznaczyć, że te trzy powyższe prawa są udowodnione tylko dla liczb całkowitych, bezwzględnych. Z tych praw wyprowadzić można w dalszym ciągu mnożenie potęg o jednakowych zasadach, mnożenie jednomianów i mnożenie wielomianów pod warunkiem jednak, że liczby ogólne występujące w tych wielomianach, posiadają takie wartości, że cały wielomian przedstawia pewną liczbę bezwzględną, całkowitą.

A) Aby przy odejmowaniu mieć zawsze taką liczbę, któraby dodana do odjemnika dała odjemną nawet wtedy, gdy odjemna jest mniejsza od odjemnika, wprowadza algebra liczby względne, t. j. liczby opatrzone znakami jakościowymi + lub —. Chodzi o to, jak należy działanie mnożenia, określone poprzednio tylko dla liczb całkowitych, bezwzględnych, rozszerzyć także na liczby względne. Przedewszystkiem w szkole ważną jest rzeczą doprowadzić ucznia do tego, aby sam uczuł potrzebę tego rozszerzenia; można to uskutecznić na pojedynczych przykładach. Tak n. p. weźmy dwa wielomiany: $(x-2)$ i $(x-3)$; jeśli przyjmiemy, że liczba x jest większą od 3, to oba

wielomiany przedstawiają nam liczby bezwzględne, całkowite, a więc na podstawie poprzednich praw otrzymamy na ich mnożenie wzór:

$$(x-2)\ (x-3)=x^2-5x+6$$

Wzór ten będzie prawdziwy dla wszelkich wartości na $x>3$, t. zn. lewa strona tego wzoru da nam na wypadek tę samą liczbę, co strona prawa. N. p. dla $x=10$ lewa strona da nam:

$$(10-2)\ (10-3)=8.7=56;$$

a po prawej stronie otrzymamy:

$$10^2-5.10+6=100-50+6=56.$$

Co będzie jednak, gdy za x postawimy wartości mniejsze od 3? Dla tego, kto przyjmuje mnożenie tylko dla liczb bezwzględnych, wzór poprzedni nie ma znaczenia; jakoż n. p. dla $x=0$ lewa strona da nam $(-2).(-3)$, co nie ma dla niego sensu, a prawa strona tego samego wzoru daje 6. Tymczasem bardzo ważną jest rzeczą, aby wzory, otrzymywane w rachunkach algebraicznych, były ważne dla wszystkich wartości szczegółowych, podstawianych za liczby ogólne, aby wzory te były wolne od takich zastrzeżeń, jak powyższe, że ma być ważny tylko dla x większego od 3. Jeśli zaś wzniesiemy się na to stanowisko, wówczas musimy po pierwsze rozszerzyć mnożenie na liczby względne, aby takie działanie jak $(-2).(-3)$ miało dla nas pewien sens, powtóre musimy mnożeniu liczb względnych nadać takie znaczenie, aby zasadnicze prawa mnożenia, wyprowadzone dla liczb bezwzględnych, zachowały się także dla liczb względnych. W ten sposób mamy do rozwiązania następującą kwestyę: Rozszerzamy mnożenie na liczby względne i pytamy się, jakie znaczenie mamy temu działaniu nadać, jeśli zasadnicze wzory 1) 2) 3), wyprowadzone dla liczb bezwzględnych, mają być ważne także dla liczb względnych.

Rozwiązanie tej kwestyi w całej ogólności byłoby może na tym stopniu nauki za trudne, dlatego możemy tu ułatwić te rozważania w sposób następujący:

Ponieważ przy odejmowaniu liczby dodatnie zostały wprowadzone jako równoważne z liczbami bezwzględnemi, przeto możemy mnożenie przez liczbę dodatnią określić w ten sposób: mnożyć jakąś liczbę przez liczbę dodatnią

znaczy tyle, co pomnożyć ją przez bezwzględną wartość tej liczby.

Zatem:

$$\text{I)}\quad (+a).(+b)=(+0).b=\overbrace{(+a)+(+a)+\ldots\ldots}^{b\text{ razy}}=+a.b$$

$$\text{II)}\quad (-a).(+b)=(-a).b=(-a)+(-a)+(-a)+\ldots\ldots$$

$$=-\overbrace{(a+a+\ldots\ldots)}^{b\text{ razy}}=-a.b$$

Chcąc dalej nadać mnożeniu przez liczbę odjemną odpowiednie znaczenie, powołamy się na określenie liczby odjemnej: jest to taka liczba, która dodana do takiej samej liczby bezwzględnej (lub dodatniej) daje na wypadek zero; zatem:

$$a+(-a)=0$$

Z tego wynika dalej, że, mnożąc jakąkolwiek liczbę przez powyższą sumę, otrzymamy:

$$b.[a+(-a)]=b.0=0$$

Z drugiej zaś strony, jeśli chcemy, by prawo 3) t. j. prawo rozłączania dodajników było ważne i dla liczb względnych, to musimy przyjąć:

$$b[a+(-a)]=b.a+b.(-a)$$

Porównując zaś ten wynik z poprzednim, mamy

$$b.a+b.(-a)=0, \text{ a stąd}$$

$$b.(-a)=-b.a$$

czyli mnożyć przez liczbę odjemną znaczy tyle, co pomnożyć mnożną przez bezwzględną wartość tej liczby, a otrzymany iloczyn opatrzyć znakiem jakościowym odjemnym.

Stosując to kreślenie, dostaniemy:

$$\text{III)}\quad (+a)\ (-b)=-[(+a)b]=-ab$$

$$\text{IV)}\quad (-a)\ (-b(=-[(-a)b]=-[-ab]=+ab$$

Rezultat naszych poszukiwań jest więc następujący:

Jeśli chcemy, aby trzy zasadnicze prawa mnożenia, udowodnione dla liczb bezwzględnych były ważne także dla liczb względnych, musimy temu mnożeniu nadać znaczenie, podane powyżej w dwóch definicyach, odnoszących się do mnożenia przez liczbę dodatnią i do mnożenia przez liczbę odje-

mną. Te definicye zastosowane do przypadków I., II., III., IV. dają nam prawidło znaków przy mnożeniu.

B) Jeśli chcemy, aby w każdym przypadku dał się iloraz wyznaczyć, t. j. dała się wyszukać taka liczba, któraby pomnożona przez dzielnik dała dzielną, musimy wprowadzić w rachunek liczby ułamkowe. Więc mamy po wprowadzeniu tych liczb znów tę samą kwestyę; mianowicie jeśli chcemy, aby wzory algebraiczne zachowały swą ważność bez względu na to, czy liczby ogólne w nich występujące mają wartości całkowite, czy ułamkowe, to musimy mnożenie rozszerzyć i na ten przypadek, w którym mnożnik jest ułamkiem, i nadać temu mnożeniu takie znaczenie, aby zasadnicze wzory 1) 2) 3), udowodnione dla liczb całkowitych, bezwzględnych zachowały swe znaczenie także dla ułamków. — Weźmy zatem, że mamy liczbę całkowitą a mnożyć przez ułamek $\frac{r}{s}$, a więc $a.\frac{r}{s}$. Ponieważ chcemy, aby trzy zasadnicze prawa mnożenia, a więc i prawo przemiany czynników, były i w tym przypadku ważne, przeto musimy powiedzieć, że mnożenie a przez $\frac{r}{s}$ musi być równoważne z mnożeniem $\frac{r}{s}$ przez a, a więc na tej podstawie możemy napisać:

$$a.\frac{r}{s}=\frac{r}{s}.a=\frac{ar}{s}=\frac{a}{s}.r$$

Z tego wzoru wysnuwamy następujące określenie: mnożyć jakąś liczbę przez ułamek znaczy, liczbę tę pomnożyć przez licznik, a otrzymany iloczyn podzielić przez mianownik, lub najpierw liczbę tę podzielić przez mianownik, a otrzymany iloraz pomnożyć przez licznik.

To samo określenie da się zastosować przy mnożeniu ułamka przez ułamek, i stąd wyprowadzić wzór: $\frac{p}{q}.\frac{r}{s}=\frac{pr}{qs}$. Tak samo na podstawie poprzedniej definicyi można wykazać, że i inne zasadnicze prawa mnożenia są ważne n. p.

$$\left(\frac{a}{b}+\frac{c}{d}\right).\frac{p}{q}=\frac{a}{b}.\frac{p}{q}+\frac{c}{d}.\frac{p}{q}$$

Na tem miejscu można zwrócić uwagę uczniów na bardzo ważne znaczenie takiego rozszerzania mnożenia, biorąc bardzo

pojedyncze przykłady. Weźmy n. p. zadanie: 1 m. sukna kosztuje 12 K., ile kosztuje $\frac{7}{4}$ m. sukna? Wyobraźmy sobie najpierw taką osobę, która rozumie tylko mnożenie przez liczbę całkowitą bezwzględną, a nie ma pojęcia o znaczeniu mnożenia przez ułamek; osoba ta zapytana, ile kosztuje 95 m. sukna, odpowie, że kosztuje 95 razy tyle, czyli, że znajdzie to z pomnożenia 12 K. przez 95. O poprzedniem zaś zadaniu nie powie, że znajdzie rozwiązanie zapomocą mnożenia, tylko rozłoży sobie to zadanie na dwa: najpierw obliczy, ile kosztuje $\frac{1}{4}$ m. sukna, a potem dopiero $\frac{7}{4}$ m. Jeśli zaś tę osobę zapytamy się ogólnie, ile kosztuje X metrów, to będąc konsekwentną, powie, że jeśli X jest liczbą całkowitą, to kosztuje X razy tyle, jeśli zaś jest ułamkiem, to proszę mi podać jaki jest licznik i mianownik tego ułamka, gdyż inaczej nie będę w stanie podać, ile to kosztuje. Dla tego zaś który przyjął powyższe określenie mnożenia przez ułamek, jest rzeczą obojętną, czy ma obliczać wartość dla całkowitej, czyli ułamkowej liczby metrów; jak mówi, że 10 m. kosztuje 10 razy tyle, co jeden metr, tak samo powie, że $^7/_4$ metra kosztuje $^7/_4$ razy tyle, co jeden metr, t. j. $12.\frac{7}{4} = \frac{12}{4}.7 = 3.7 = 21$ K.; ogólnie powie, że x m. kosztuje $12.x$ koron, nie troszcząc się, jaką liczbą jest x.

W podobny sposób postępujemy, rozszerzając mnożenie na liczby urojone i zespolone, co tu pomijam, by nie nużyć zbyt długimi wywodami; z poprzedniego bowiem rozumowania pozna każdy, jak kolejno działanie mnożenia, ograniczone początkowo do liczb całkowitych bezwzględnych, rozszerza się na liczby innego rodzaju, przyczem nadajemy mu zawsze takie znaczenie, aby prawa zasadnicze, udowodnione tylko dla liczb całkowitych bewzględnych, pozostały ważne i dla tych innych liczb. Inne więc znaczenie ma mnożenie dla mnożnika całkowitego bezwzględnego, inne dla mnożnika, który jest liczbą względną, całkowitą a inne dla ułamkowego; pomimo tego nadajemy tym działaniom wspólną nazwę mnożenia, gdyż podlegają one tym samym trzem prawom zasadniczym, co mnożenie liczb całkowitych bezwzględnych.

To rozmaite znaczenie mnożenia dla rozmaitych mnożników musiało wywołać dążenie do objęcia wszystkich tych rodzajów mnożenia jedną wspólną definicyą. Wspólne to określenie mnożenia, obejmujące wszystkie poprzednie przypadki szczegó-

łowe, można sformułować w sposób następujący: mnożyć jedną liczbę przez drugą znaczy z mnożnej wytworzyć nową liczbę zwaną iloczynem, w taki sam sposób, w jaki mnożnik powstał z jednostki bezwzględnej.

Że określenie to obejmuje wszystkie przypadki, poprzednio przytoczone, można okazać na przykładach; weźmy, że mamy (—4) pomnożyć przez (—3); otóż mnożnik (—3) powstał z jednostki bezwzględnej w ten sposób, żeśmy ją wzięli trzy razy jako dodajnik i tę sumę opatrzyli znakiem jakościowym —; tak samo trzeba wziąć mnożną (—4) trzy razy jako dodajnik i opatrzyć otrzymaną sumę znakiem —; otrzymamy więc:

$$(-4).(-3)=[(-4)+(-4)+(-4)]=-[-12]=+12.$$

Kończąc na tem przedstawienie teoryi mnożenia w popularnych, o ile możności zarysach, chcę tu podnieść jeszcze dwa momenty: 1) pod względem naukowym teorya, powyżej wyłożona, nie jest wprawdzie postawiona tak ogólnie, jakby być powinna w umiejętności ścisłej, pomimo tego powyższe wywody są wolne nawet od cienia jakichkolwiek nielogiczności; są one ściśle logicznem następstwem tej, dowolnej zresztą, umowy, że chcemy, aby wzory zasadnicze mnożenia, wyprowadzone dla liczb całkowitych bezwzględnych, pozostały ważne dla wszelkich liczb, jakie algebra w następstwie swych badań wprowadzać musi; 2) pod względem dydaktyczno-pedagogicznym każdy po uważnem przeczytaniu powyższej teoryi przyznać musi, że po pierwsze teorya ta nie może sprawiać zbytniej trudności dla uczniów, powtóre, że właśnie należyte jej rozwinięcie na odpowiednich przykładach może stanowić ważny element kształcący dla samodzielności i dla ćwiczenia się w myśleniu abstrakcyjnem, ważniejszy z pewnością od bezmyślnego mnożenia łokciowych wielomianów.

(Dok. nast.) *W. Frank.*

WRAŻENIA I WSPOMNIENIA.

(KARTKI Z PODRÓŻY).

(Ciąg dalszy).

Teza 8.:

Jest rzeczą pożądaną, aby celem wydatniejszego bezpośredniego poznania dzieł greckiego piśmiennictwa, pomnożono liczbę godzin tygodniowych przynajmniej w Primach (8. i 9. klasie) ponad sześć także w tych zakładach, w których greka jest udzielana w sześciu kursach rocznych.

Teza 9.:

Z wiadomości uczniów w greczyźnie należy korzystać także na rzecz innych przedmiotów. Mają one także wpływać na określenie zadania reszty przedmiotów i na ich uprawianie. Dlatego też nie jest rzeczą wskazaną umniejszać liczbę kursów rocznych i rozpoczynać naukę greki dopiero w klasach wyższych.

Teza 10.:

Dla nauki religii przedstawia to korzyść bardzo cenną, jeżeli wszyscy uczniowie uczestniczą w nauce języka greckiego, że można czytać z nimi źródła chrześcijańskiej dogmatyki i etyki w języku oryginału.

Teza 11.:

Nauka nowszej literatury niemieckiej doznaje naukowego pogłębienia, gdy uczniowie poznają w oryginale dzieła greckie, które wpłynęły w wydatnej mierze na rozwój narodowego piśmiennictwa niemieckiego. Przy nauce języka greckiego należy uwzględniać także dzieła poezyi niemieckiej, powstałe pod wpływem poezyi greckiej.

Teza 12.:

Również poznanie niektórych zjawisk językowych w mowie niemieckiej jest ułatwione przez porównanie z językiem greckim. A do tworzenia wyrazownictwa niemieckiego, do którego wszystkie przedmioty naukowe powinny się przyczyniać, w wysokim stopniu przyczynia się przekład z języka greckiego i łacińskiego, jeżeli się go należycie uprawia.

Teza 13.:

Nauka łaciny, której ważnem jest zadaniem stworzyć pewną dla greki podstawę, ma nawzajem w grece podporę silną a niezbędną do zupełnego osiągnięcia celu. Nauka łaciny nabiera przez

naukę języka greckiego zupełnie innego znaczenia, a to począwszy od tego półrocza, w którem się rozpoczyna nauka greki, aż do czasu, w którym się czyta pisarzy łacińskich, których dokładne zrozumienie zależy od znajomości greckich wzorów.

Teza 14.:

Ścisły stosunek, jaki łączy literaturę rzymską z grecką, a z obiema nowsze piśmiennictwo niemieckie, wymaga dla lektury starożytnej planu, któryby rozszerzał kanon autorów szkolnych i umożliwiał zapoznanie uczniów z temi relacyami.

Teza 15.:

Także nauka obcych języków nowożytnych może i powinna korzystać z nauki języka greckiego i to tak pod względem językowym, jak literacko-historycznym.

Teza 16.:

Niemniej znaczną ma pomoc nauka historyi w nauce jęz. greckiego. Dopiero przez tę naukę wiadomości uczniów z zakresu historyi greckiej otrzymują znamię nauki źródłowej, a nadto lektura greckich historyków i mowców ułatwia im pojmowanie dziejów i wyobrażenie o badaniach historycznych.

Teza 17.:

Zaleca się na lekcyach historyi w klasach wyższych podawać uczniom wiadomości o greckich i łacińskich świadectwach co do zdarzeń i stosunków, nie ograniczając się zakresem dzieł literackich, jakie poznają na lekcyach języków starożytnych. Wszelako czynić to można tylko w tych gimnazyach, które na kursie wyższym poświęcają więcej niż rok nauce historyi starożytnej.

Teza 18.:

Pomoc, jakiej znajomość języka greckiego użycza naukom matematycznym i przyrodniczym, tudzież późniejszym studyom nauk ścisłych i medycyny, przez to, iż ułatwia zrozumienie przelicznych wyrazów technicznych, częstokroć przeceniano bardzo, ale i z drugiej strony lekceważono niesłusznie. Zawsze będzie rzeczą pożądaną, aby ci, którzy się posługują niezliczonymi wyrazami, zapożyczonymi z jęz. greckiego, rozumieli je nietylko pod względem rzeczowym.

Teza 19.:

Wielkie także znaczenie ma nauka jęz. greckiego dla propedeutyki filozoficznej, która nie powinna się łączyć jedynie z le-

kturą dzieł filozoficznych Cycerona i poezyi Horacego, lecz czerpać bez porównania wydatniejszą pomoc z lektury dyalogów Platońskich.

Teza 20.:

Nauka propedeutyki filozoficznej powinna także dążyć do tego, aby wraz z poglądem na rozwój filozofii grecko-rzymskiej dać uczniom wyobrażenie o głównych kierunkach filozoficznego myślenia i wyjaśnić filozoficzne wyrazy techniczne, stworzone przez Greków, a przejęte przez Niemców w oryginale lub łacińskiem tłómaczeniu.

Tezy przytoczone referent pokrótce uzasadnił. Dyskusya na wniosek przewodniczącego toczyła się tylko nad tezami 1—7. Niepodobna mi tu zamilczeć kilku uwag, które mi się z powodu tych tez nasunęły.

Teza pierwsza, która żąda od gimnazyum, aby przedewszystkiem przygotowywało do studyów uniwersyteckich, jest — jak się zdaje — wywołana coraz natarczywszem domaganiem się szerokich kół, aby gimnazyum stało się szkołą praktyczną, przygotowującą do życia. Gimnazyum austryackie do pewnego stopnia i temu żądaniu starało się uczynić zadość, mając za cel wykształcenie ogólne.

Zdaje mi się jednak, że wnioskodawca w dalszych swoich tezach przesadził, żądając pomnożenia liczby godzin dla języka greckiego (teza 8.), który, jak wiadomo, w gimnazyach niemieckich na pokrzywdzenie skarżyć się nie może.

Z naszego stanowiska rzecz sądząc, nie można greckiemu piśmiennictwu przyznać tak wielkiego wpływu ani na naszą literaturę ani na nasze wyrazownictwo, które wzorowane na języku łacińskim, nie znosi n. p. wyrazów złożonych, licznych w języku greckim i niemieckim.

Że propedeutyka filozofii mogłaby korzystać z lektury Platona, o tem nikt nie wątpi; ale lektura ta musiałaby być wydatniejsza, niż jest w obecnych warunkach.

To też pomimo całego uznania dla energii, z jaką zwolennicy klasycznego gimnazyum prowadzą walkę na kilku frontach, nie mogę przyznać praktycznego znaczenia stawianiu i uchwalaniu tez, w rodzaju powyższych.

Czysto teoretyczne znaczenie miała także teza starszego nauciela z Bonn, Dra Pawła Brandta, streszczająca się w następujących słowach:

„Wychowanie artystyczne, którego się dzisiaj tak często domagają, jest właściwie pielęgnowaniem poglądu. Znakomity środek ku temu posiada gimnazyum w nauce języka i piśmiennictwa greckiego. W szczególności poezya Homera jest źródłem dla zrozumienia sztuki greckiej, która i dzisiaj jeszcze jest wzorem typowej sztuki narodowej, choć nie wzorem do bezpośredniego naśladowania".

Uzasadniając powyższą tezę, zwraca Brandt uwagę na brak zaznaczenia tej strony nauki języka greckiego w tezach Uhliga, kiedy przecież i plastyczność języka Homerowego, jego porównań, a przedewszystkiem poetyczny świat olimpijski bogów i bogiń przyczynia się w wysokim stopniu do wykształcenia artystycznego poglądu. Przez to jednak Brandt nie rozumie t. z. klasycyzmu w sztuce, lecz owszem wskazuje na sposób i siłę, z jaką Grecy umieli wyrażać swe myśli zgodnie z duchem narodowym.

Zgromadzenie objawiło zgodę ze zdaniem wnioskodawcy oklaskami, lecz nad tezą nie dyskutowało, chcąc wysłuchać wykładu rektora gimnazyum z Zittau, Dra Seeligera, o nauce filozofii w gimnazyum.

Plan gimnazyów saskich nie obejmuje wprawdzie propedeutyki filozofii, ale jej także nie wyklucza, tak iż daną jest możność nauczania jej w Primie w jednej godzinie tygodniowo.

Korzystając z tego pozwolenia referent uczy propedeutyki filozofii w swojem gimnazyum od dłuższego czasu. Pomimo to jednak nie jest za zaprowadzeniem tego przedmiotu do każdego gimnazyum i pozostawia autonomii zakładów wybór przedmiotu osobnego poza wspólnym planem — czyto więc historyi sztuki, czy biologii, hygieny, i t. p. wedle potrzeby i chęci. Więcej zajmował go sposób, jak należy nauki propedeutyki udzielać, choć niepodobna pominąć przy tej sposobności także treści nauki, bo jakkolwiek na ogół żąda się filozoficznego uprawiania każdego przedmiotu, to przecież filozofia jako nauka jest czemś innem, odmiennem od tego „filozofowania".

Dziewiętnasta teza Uhliga żąda, aby nauka propedeutyki filozofii zasadzała się na nauce języków starożytnych, łączyła ściśle z lekturą Platona, Cicerona, Horacego. — Otóż Horacy zda-

niem referenta zgoła się do tego nie nadaje; jego zaletą jest skreślenie życia rzymskiego,—dość powierzchowny, lecz przecież zdrowy pogląd na życie i subtelności artystyczne, ale nie zasady filozofii epikurejskiej i stoickiej, któremi się lekturę Horacego tylko uprzykrza. Cicero wystarczy zaledwie dla zagadnień etycznych, Plato zaleca się dla młodego wieku bardziej swoimi przymiotami poetyckimi, aniżeli może wdrażać młodociane umysły do filozofii: jego dyalektyka nie jest bez zarzutu a nadto często skutkiem swej rozwlekłości ociężała, tak iż parafraza Fedona, jakiej czyto Mendelssohn czyto Gustaw Schneider dokonał, jest zupełnie uzasadniona. W każdym razie głębsze studya Platońskie przechodzą zrozumienie ucznia Primy i przekraczają tem samem granice nauki propedeutyki filozofii.

Propedeutyki nie może także zastąpić pogląd na rozwój grecko-rzymskiej filozofii, jak w ogólności z żadnym przedmiotem nie należy łączyć systematycznego poglądu na jego historyczny rozwój. Wszak zarzucono na szczęście systematyczną historyę literatury niemieckiej; na cóż ma się przydać pogląd na filozofię przedplatońską, o której się ma i tak tylko niejasne pojęcia?

Więcej już argumentów przemawia za wnioskiem, aby naukę stoików uczynić osią propedeutyki filozoficznej; gdyby tylko stoa nie obejmowała pięćsetletniego rozwoju, a stoa przedchrześcijańska nie była tylko fragmentarycznie zachowana. Co prawda—możnaby w Primie czytać Senekę, ale byłoby to także krążenie i obchodzenie, kiedy młodzież nauczyła się już patrzeć na rzeczy bystrem okiem nowożytnej nauki. W nauce propedeutyki chodzi o to, aby rozbudzić zajęcie się filozoficznemi zagadnieniami rzeczowe, a nie historyczne. Referent zwraca się w ogólności przeciw historycznemu uprawianiu propedeutyki, której zadaniem nie są dzieje filozofii, ani systematyczne uprawianie jednego lub kilku jej działów, lecz przygotowanie uczniów do filozoficznego myślenia i rozumienia nowożytnych dzieł filozoficznych zapomocą poznania najważniejszych pojęć i zagadnień filozofii nowożytnej, przyczem należy korzystać z pierwiastków filozoficznych, poznanych w nauce innych przedmiotów.

Wybór treści nauki pozostawia Seeliger nauczycielowi, którego nie chce krępować ani podręcznikiem ani ścisłym planem, uważa, że Höflera psychologia przekracza co do nauki o wrażeniach zmysłowych zdolność zrozumienia gimnazyastów, pozo-

stawia dobór przykładów i opracowanie szczegółów taktowi nauczyciela, podaje wreszcie sposób postępowania, stosowany przez siebie.

Nie mogę się zgodzić ze zdaniem Seeligera o książce Höflera; psychologia Höflera używana jest z pożytkiem w szkołach austryackich, które pod względem przygotowania przyrodniczego górują nad niemieckiemi. Kto widział w szkołach niemieckich na korytarzu szkolnym oszkloną szafkę z kilkoma wypchanymi ptakami, z szufladką na kamienie i półeczką na słoiki, — kto widział ten w każdym razie bardzo zredukowany gabinet przyrodniczy, ten zgodzi się na twierdzenie Seeligera co do uczniów niemieckich, lecz uczeń klasy VIII. w naszych szkołach lepiej jest przygotowany do nauki psychologii, a Höflera nauka o wrażeniach zmysłowych nie jest dla niego za trudna. Po tej dygressyi powracam do wykładu. Szczegółowy plan Seeligera obejmuje na wstępie wyjaśnienie wyrazów „filozofia, filozof", rozróżnia *γράμματα* a *μαθήματα*, przechodzi do nauki o metodzie, przeciwstawia indukcyę dedukcyi, wyjaśniając rzecz licznymi przykładami. Racyonalizm i sensualizm, a więc kierunki, wchodzące w zakres noetyki, dalej empiryzm i apryoryzm, krytycyzm i sceptycyzm, Platon i Kant, wreszcie szkoły scholastyczne — to przedmiot trzeciego rozdziału, z którym łączy się czwarty, obejmujący obydwa kierunki metafizyczne, idealizm i realizm. Te cztery rozdziały są niejako wstępem do filozofii.

Przedmiotem następnego omówienia jest ciało i dusza a więc problemat metafizyczny celem zoryentowania uczniów w psychologii doświadczalnej, do której Seeliger przechodzi. Wyobrażenia i pojęcia wraz z ich fizyologiczną podstawą omawia w związku z tematem poprzednim, kojarzenie i przyswojenie (asocyacyę i apercepcyę) omawia wyczerpująco, wykazuje, że pamięcią, fantazyą i rosądkiem te same rządzą prawa życia psychicznego, a podział powyższy uskuteczniono tylko ze względów praktycznych. Naukę logiki ożywia i uprzystępnia uczniom, wyjaśniając proces tworzenia pojęć, sądów i wniosków w miejsce nauki o pojęciach, sądach i wnioskach. W ten sposób logika formalna pozostaje w ustawicznym związku z noetyką, a spostrzeżenie, że te same działania, które przypisywano fantazyi, t. j. abstrahowanie i determinowanie, służą także do tworzenia pojęć, musi uczniów zastanowić. Należy ich również przekonać, że zapomocą logiki nie

uczymy się wprawdzie myślenia, ale uzyskujemy kontrolę tegoż, t. z. dochodzimy do poznania błędów w myśleniu. Przytaczając starannie obmyślane przykłady, zapobiega się trywialnościom i ośmieszeniu ćwiczeń logicznych. Tak samo zapomocą starannie dobranych przykładów przyswaja się uczniom syllogistykę, nie wykluczając scholastycznej nomenklatury figur syllogizmu i dając tem samem sposobność wglądnięcia w staranną, drobiazgową robotę scholastyków. Zbiór wniosków paralogicznych dowiedzie uczniom jeszcze wyraźniej potrzeby logiki, a wniosek analogiczny nawiązuje rzecz do indukcyi. Znajomość analogicznych prawideł— analiza i synteza, a nadto hypoteza — przyczynia się do głębszego zrozumienia obydwóch metod.

Nie od rzeczy może będzie przypomnieć na tem miejscu książeczkę X. Jana Nuckowskiego p. t. „Kilka uwag o nowym podręczniku logiki“ i tegoż samego autora dzieło p. t. „Początki logiki ogólnej“, którego te uwagi dotyczą. Wstępnych pięć paragrafów dzieła X. Nuckowskiego jest również takim mniej więcej wstępem psychologicznym do logiki, jaki Seeliger swoim uczniom podaje.

Ponieważ jednak nauka propedeutyki według Seeligera nie jest ujęta w systemat, tak, iż jedna dyscyplina przechodzi w drugą, przeto powraca Seeliger po syllogistyce do psychologii, załatwia się pokrótce z uczuciami, ograniczając się prawie tylko do afektów i poświęca nieco więcej uwagi rozdziałowi o temperamentach. Większą natomiast wagę przywiązuje do omówienia woli i problematu wolności, a przedstawienie kierunków etycznych nawiązuje na zakończenie do tematów podanych we wstępie.

Klasyczne porównanie idealistów i realistów w Szyllerowskiej rozprawie „O naiwnej i sentymentalnej poezyi“ tworzy pomost pomiędzy propedeutyką a nauką języka niemieckiego, której pozostawia także omówienie zrozumiałych dla uczniów problematów z zakresu estetyki.

Na wykonanie powyższego programu wystarcza zdaniem prelegenta jedna godzina tygodniowo w Ober-Primie; nauka ta bowiem ma tylko pobudzać i zaostrzać apetyt.

W końcu zebrał Seeliger swoje wywody w tezę następującą:

„Nie jest zadaniem propedeutyki filozoficznej uczyć historyi filozofii czyto w całości czy częściowo, ani też uprawiać systematycznie jedną lub kilka jej gałęzi: ma ona uczniów przygotowywać do filozoficznego myślenia i do rozumienia dzieł nowożytnych treści filozoficznej zapomocą znajomości najważniejszych

pojęć i problematów filozofii nowożytnej, przyczem należy uwzględniać pierwiastki filozoficzne, jakie uczniowie posiedli w innych przedmiotach nauki szkolnej".

Wcale ożywiona dyskusya, w której także wspomniany już profesor Wotke wziął udział, ujmując się słusznie za pominiętą przez prelegenta Platońską Apologią, wykazała wielką rozbieżność zapatrywań, z pomiędzy których zdanie sędziwego dyrektora Schneidra w każdym razie zasługuje na wzmiankę. Wątpi on o skuteczności Seeligerowskiego postępowania i sądzi, że wobec trudności niektórych kwestyi omawianych przez niego, większość uczniów nie przyswoi sobie treści nauki w takim stopniu, aby wynik jej nie był tylko iż się tak wyrażę „pacierzem za panią matką".

Podzielam w zupełności wątpliwości Schneidra; wszak wiemy, do czego w nauce propedeutyki dochodzimy pomimo dwóch lat i dwóch godzin tygodniowo. Co prawda — już dzisiaj zaznacza się stanowczy zwrot ku lepszemu dzięki zachęcie do studyów filozoficznych, danej przez profesora Twardowskiego, a w ostatnich czasach może także wskutek wymiany zdań nauczycieli tego przedmiotu, którzy się w tej sprawie porozumieli z początku roku 1903. na zwołanej w tym celu dwudniowej ankiecie. Może się nie mylę, jeżeli ukazanie się wspomnianych „Początków Logiki" w niewiele miesięcy po ankiecie, tudzież opracowanie podręczników logiki także przez innych autorów, przypiszę tej zewnętrznej pobudce, jaką dała ankieta; — że materyał do podręcznikow leżał przygotowany w tekach, to należy w każdym razie przypuszczać.

Na zakończenie zabrał głos przewodniczący Oskar Jäger, by podziękować prelegentowi i zamknąć walne zgromadzenie.

W końcu chyba tyle jeszcze dodać mi wypada, że podczas zjazdu przesłano telegraficzny hołd dziewięćdziesięcioletnemu Edwardowi Zellerowi i upatrzono na przyszłoroczne (1904) walne zgromadzenie Kassel albo Marburg.

Ponieważ co drugi rok walne zebranie przypada na Zielone Świątki, przeto udziału w tegorocznym zjeździe wziąć nie mogłem; sprawę przeto będę mógł zdać tylko według sprawozdania urzędowego, jakie otrzymam.

Emanuel Dworski.

OCENY I SPRAWOZDANIA.

PAMIĘTNIK LITERACKI. Rocznik II. We Lwowie 1903. W 8-ce w., s. VIII., 730.

Rocznik nowy nieprzekroczył rozmiarami objętości poprzedniego, o którym pisałem w r. z. na s. 762—8. To zrozumiałe, boć to organ towarzystwa, opartego na wkładkach członków i dającego w zamian spory rocznik pisma. Ale w obrębie tej samej liczby arkuszy ubyło liczebnie wszystkiego, prócz bibliografii, bo w stosunku do tomu I. ubyło 6 spółpracowników, zamiast 11 mamy tylko 4 rozprawy, zamiast 28 notatek — 26, w dziale materyałów miast 9 pozycyi aż — 5, nawet ocen mniej o jednę (71 : 72), jedynie podwoił się dział bibliograficzny (2 : 1). Czyżby kwartalnik nowy upadał? — Bynajmniej; przeciwnie — rozwija się świetnie. Jeno pomieszczano w roczniku II. za obszerne rozprawy, notatki itp. i stąd brakło miejsca dla innych. Lecz gdy się zważy wartość tych, które ogłoszono, można tylko podziękować redakcyi (tej samej, co w r. 1902.), że daje non multa, sed multum. Druga okoliczność, która uszczupliła liczbę spółpracowników, była ta, że ci sami badacze i krytycy za często zabierają głos we wszystkich działach pisma. Pod tym względem prześcignął innych niezmordowany prof. Brückner notatkami i recenzyami. Ten objaw uznaję niepożądanym, bo nie jest tak źle z naszą krytyką, ażeby o tych samych rzeczach musiał jeden człowiek, choćby tej miary, co profesor berliński, zdawać sprawę i w pismach warszawskich i w Przeglądzie polskim i w Archiv für slav. Philologie i — w Pamiętniku. Tak zaś jest, a to wpływa źle na rozwój krytyki, bo wprowadza w nią dyktaturę powagi i niepozwala wyrobić się młodszym siłom. Pewnie — wygodniej redakcyi odwoływać się do zawsze ochoczego spółpracownika, niż szukać innych mniej wytwórczego pióra, ale obowiązkiem jej jest pracować nad wyrobieniem u nas krytyków zawodowych, jak najliczniejszych. Zresztą w napisie Pamiętnika czytamy litanię stałych spółpracowników. Od czegóż oni są? Od parady? Jeśli tak, to skreślić ich, a wyznać otwarcie, że filarami pisma prócz redakcyi jest tylko prof. Brückner, jako czwarty redaktor. Lecz zaprzestańmy uwag ogólnych, a przejdźmy do szczegółów, z których zdam sprawę sposobem, zastosowanym przezemnie przy roczniku I. Uprzedzam jednak, że wobec obfitości materyału podawać będę treść tylko tam, gdzie ona niewidnieje jasno w napisie samym.

Rozpraw teoretycznych brak tym razem. Niema więc ciągu dalszego rzeczy prof. Porębowicza o „Poezyi polskiej nowego stulecia“. Jeśli zważymy, że tak samo brak drugiej części rozprawy A. Potockiego o sejmikach literackich w dobie romantyzmu, a w roczniku

II. jedna rozprawa zaczyna się tylko, to do tomu III. przechodzi zaległość trzech pozycyi. To niedobrze, bo to zniechęca czytelników.

Na czoło rozpraw tematem i opracowaniem, jakoteż wynikami, wysuwa się obszerna praca ks. dra J. Fijałka o „Bogurodzicy“ (s. 1—27., 163—91. i 353—78.), w której przedstawiono w części I. dzieje pieśni, już gotowej, oraz dzieje studyów, jej poświęconych, jasno i jędrnie, mniej natomiast jasno, a bardzo ciężkim stylem w cz. II. wykazano, jakie uwzględnienie i zastosowanie znajdywał język i śpiew narodowy w liturgii łacińskiej Kościoła (w ogóle, a szczególnie) w Polsce aż po wiek XVII., i wreszcie nakreślono powstanie i użycie polskich pieśni kościelnych, w szczególności „wielkanocnych i maryjnych z Bogurodzicą na czele“. Za daleko tylko posunął się uczony autor w zaprzeczaniu wpływu czeskich wzorów na hymnologię naszę; ale tu winien brak odpowiednich prac i wydawnictw źrodłowych czeskich i konieczność polegania na przestarzałym Jireczku i ks. Konradzie. — Od Bogurodzicy wpadamy odrazu na Kochanowskiego. Mianowicie ja sam poświęciłem „Słów kilka“ (s. 597—99.) wydaniu Zgody z r. 1565., jako jedynie godnemu uwzględnienia przy wydaniach krytycznych; wskazałem też wyraźną dążność przeciwmoskiewską tego poematu. — Prof. A. Hirschberg podał „Kilka nieznanych szczegółów do biografii Kromera“ (s. 43—5.), t. j. list jego z 29. czerwca 1577. dowodzący ciągłości związków Kromera z rodzinnym Bieczem, w którym fundował posadę nauczyciela niemczyzny w szkole tamtejszej (!). — „Wiadomość bibliograficzna o rpsie nieświeskim Kroniki M. Stry(j)kowskiego“ prof. St. Ptaszyckiego (s. 220—46.), odkrywa nam w tym kronikarzu poprzednika Tassa na polu poematu bohaterskiego, bo taką postać nadał Str. pierwotnie księdze I. swej Kroniki, którą odmiennie od druku z r. 1582., spisywał i opatrzył dedykacyą w ll. 1575—78. — L. Bernacki wydał ciekawe „Dwa najstarsze [polskie] intermedya szkolne“ (z kolegium kaliskiego z r. 1584.) na s. 101—114. Niestety błędy druku szpecą tekst ten, jak w ogóle Pamiętnik, za często. To też dobrze postąpił ten sam młody badacz, że swoje „Przyczynki do dziejów dawnej powieści polskiej“ (s. 394—410. i 567—85.) wydał w osobnym odbiciu poprawnym. Przyczynki te omówię osobno. — Szereg ciekawych notat zebrał prof. A. Brückner p. n. „Z teki bibliograficznej“. Pierwsza i druga (s. 59—67. i 216.) robią różne odkrycia dzieł i pisarzy na tle „Polskich indeksów książek zakazanych“ z ll. 1603., 1604. i 1617., wydanych przez dra Z. Celichowskiego. Trzecia (s. 216—7.) wyjaśnia „Zagadkę bibliograficzną“ co do autora „Rozprawy przygody starego żołnierza“ z r. 1595.; jest nim Walenty Niemcewicz. W czwartej (s. 217—9.) przyznano trafnie „Wiejską szczęśliwość“, przypisywaną Szymonowicowi, — Danielowi Naborowskiemu na podstawie świadectwa wiarogodnego. Piąta (s. 410—12.) dotycze wroga Seklucyanowego, Jana Maleckiego z Sącza, a w szóstej (s. 585—96.) omówiono pokrótce niektóre „Druki protestantów polskich w Prusiech“. — Ign. Chrzanowski podał

w krótkości różnice charakterystyczne „Pierwszego wydania Kazań sejmowych Skargi“ z r. 1597. a trzeciego z r. 1610. (s. 412—5.). Mianowicie Skarga zmienił w trzecim wydaniu napisy kazań, pominął kazanie o czwartej chorobie Rplitej, usunął kazanie VI., a w pierwszym i trzecim wykreślił całe ustępy, wreszcie poprawił tekst formalnie, spolszczając różne wyrazy obce. — W. Jankowski po pięknej notatce o Flisie w t. I. obecnie w Notatkach ogłosił wyborną monografijkę o „Szymona Szymonowica Nagrobkach zbieranej drużyny“ (s. 45—59.). Naszkicowano tu wybornie tło ogólne wieku, popularność epigramatów w Europie, wskazano genezę „Nagrobków“ i ich źródła obce, wreszcie scharakteryzowano tę stronę muzy Symonidesowej, uzupełniając w ten sposób lukę obszernej, a niestety chybionej monografii prof. dra K. J. Hecka o tym poecie, której wady wykazał drobiazgowo, choć nie wyczerpująco, najlepszy u nas znawca Szymonowica, prof. dr. W. Hahn na s. 293—313. rocznika omawianego. — Z innej strony uderzył na dra Hecka młody krytyk lwowski, dr. K. Jarecki, obalając w „Kilku uwagach o utworach Sz. Zimorowicza“ (s. 246—57.) nieuzasadniony niczym domysł Hecka, jakoby Roksolanki były utworem Bartłomieja Z., nie Szymona; szkoda tylko, że dr. J., doszukując się w „Sielankach“ niektórych pióra Szymonowego, posuwa się za daleko w kierunku przeciwnym. Zestawienie zaś prof. J. Pliszewskiego „Wpływu autorów klasycznych na Roksolanki Sz. Z.“ (s. 416—26.) dowodzi, że najwięcej na młodszego Zimorowicza wpłynął Owidjus, obok tego Horatjus, Tybulus, Propertjus, Wergiljus (ze scholiami Serwjusa) i Hyginus z Rzymian, a Moschos, Homeros, Teokrytos, anakreontycy i antologja Planudesowa (zwłaszcza Meleagros) z Greków. — Prof. Brückner odkrywa w dalszym ciągu „Znakomitych pisarzy wieku XVII.“ Tymrazem (s. 28—42.) rehabilituje zapoznane dzieło retoryczne jezuity jarosławskiego z r. 1671., którego wstęp stanowi Domina palatii, i omawia „Facecye polskie“, które z. r. wreszcie sam wydał (prw. ocenę wydania przez L. Bernackiego na s. 661—5.) — Dr. St. Kętrzyński przypomniał z rzadkiego wydania, co w liście swym z r. 1630. pisał znakomity humanista niemiecki i dziejopis „Łukasz Holstenjus o Polsce“ (s. 268—9.) — J. Magiera streszcza krótko makaroniczny poemat o oswobodzeniu Krakowa od Szwedów p. n. „Satyrus rudis“ (s. 427—9.) na podstawie rzadkiego egzemplarza spółczesnego. — Tak samo bibliograficzną jest notatka ks. Fijałka o „Potrawkach jezuickich z r. 1686.“ (s. 599—601.)

Okresu stanisławowskiego dotycze przedewszystkim obszerny rozdział pierwszy rozprawy dra B. Gubrynowicza p. n. „Romans w Polsce za czasów Stanisława Augusta“ (s. 192—215., 379—93. i 519—38.). Po wstępie, przedstawiającym teoryę romansu, jak ją rozumiano u nas za wzorem zagranicy w w. XVIII., autor omówił krótko, ale jasno i dobitnie, w grupach odpowiednich, powieści, tłumaczone u nas w okresie rzeczonym. Z erudycyą i gruntownością, właściwą mu, wskazał oryginały obce, przeważnie francuskie, całego

mnóstwa romansów, nieraz podawanych jako utwory swojskie, scharakteryzował autora, dzieło jego, przekład i tłumacza. Choć wszystko to podał w formie, niemal bibliograficznej, badania nad dziejami powieści w Polsce, dopiero niedawno rozpoczęte z kilku stron poważnie (Ptaszycki, Brückner, Chmielowski), pchnął o spory krok naprzód, opierając je na szerszym tle europejskim. — Krasickiemu poświęcono dwie notatki. W jednej St. Turowski omawia satyrę „Do Króla“ (s. 430—6.), mianowicie czas jej powstania i podwójną redakcyę, wywołaną uwagami St. Augusta o redakcyi pierwszej. W drugiej dr. T. Grabowski pisze „O bibliotece I. Krasickiego“ (s. 257—60.) — Ign. Chrzanowski podał „Przyczynki do pism Gracyana Piotrowskiego“ (s. 67—71.), w których też wskazywa stosunek jego satyr do francuskiego wzoru, Guillemina. — P. Chmielowski zbiera „Najdawniejsze wiadomości o E. Kancie w piśmienictwie naszym“ (s. 436—442.), a E. Petzold uzupełnia je uwagą o „Kanta W sprawie pokoju wieczystego a Polsce“ (s. 601—3.) Poprzez dra B. Czarnika notatkę o zamierzonym, ale niezałożonym w ll. 1817—18. „Towarzystwie naukowym we Lwowie“ (s. 603—7.) i drugą H. Kopii o „Powołaniu [też tylko zamierzonym] J. S. Bandtkiego na katedrę historyi powszechnej w Wilnie“ (s. 608—610.) dobijamy do — Mickiewicza. Tu przedewszystkim czytamy piękną rzecz prof. dra St. Dobrzyckiego o „Klasycyźmie w Odzie do młodości“ (s. 610—617.). Potym idą dalsze uwagi E. Petzolda o „Motywach mickiewiczowskich“. W artykule trzecim (s. 71—83.) omawia „Samobójstwo i zabójstwo magiczne“ w Dziadach i jego stosunek do takichże motywów u Jana Pawła Rychtera, Kleista i Hardenberga-Nowalisa, a w czwartym (s. 618—21.) dorzuca wątpliwe przypomnienia z ostatniego. Świetnie zapowiada się studyum historyczno literackie redaktora, dra W. Bruchnalskiego p. n. „Mickiewicz-Niemcewicz“, którego początek tylko czytamy w tym tomie (s. 539—66.). Gdy się czyta tę rozprawę, trzeba się doprawdy dziwić, że dla tylu utworów Adama szukało się źródeł, motywów, wzorów po dalekich ukrainach, choć należało zacząć za wzorem Tretiaka i Pilata (o wpływie Trembeckiego na M..a) od patryarchy Niemcewicza. Praca dra B..go to istne objawienie. Do okresu towjanizmu w życiu poety naszego dorzucił Z. Wasilewski trochę wiadomości z ll. 1841—55. z pamiętnika Goszczyńskiego („G. o M..u“ s. 269—78.) — „Nieznany wiersz Słowackiego“ z pewnego imiennika, obecnie znajdującego się w Suchej (data 14. marca 1845., 26 wierszy bez napisu i bez końca) ogłosił prof. J. Czubek (s. 626—8.). Prof. dr. W. Hahn sprostował błędy monografii Hoesicka w 2 notatkach: „O tłumaczeniach francuskich Anhellego“ (s. 260—3.) i „Czy J. Sł. napisał tragiedyę p. n. Silla?“ (s. 263—4.; odpowiedź: nie, bo to Hoesick Lilla [Weneda] przekręcił w ten sposób). Nadto stara się wskazać źródło „Celtów (!) w Lilli Wenedzie“ (s. 622—5.) w teoryi F. H. Lewestama o kieltyckim pochodzeniu Wenedów; muszę wyznać, że mnie nieprzekonał, bo skoro L. zabrał się do swych badań pod wpły-

wem Juliusza i ogłosił je już po wyjściu „Lilli Wenedy“ z druku, to może być, że cała teorya L..a ma źródło w Sł..im, a nie odwrotnie. Dr. K. Jarecki pyta: „Kiedy powstał Wacław Słowackiego“ (s. 442—5.) i przekonująco wcale wskazuje pierwszą połowę roku 1833. Notatka prof. dra A. M. Kurpiela „Słowacki członkiem Tow. literackiego polskiego w Paryżu“ (s. 264—7.) podaje szczegóły, wydobyte z aktów niedrukowanych tego Towarzystwa. — Do genezy niektórych utworów Z. Krasińskiego, mianowicie „Dnia dzisiejszego“, „Syna cieniów“ i „Snu Cezary“, cenny materyał ogłosił prof. T. Pini z „Albumów Delfiny Potockiej“ (s. 628—41.), podając zarazem 2 wiersze nieznane, z których jeden powstał widocznie pod wpływem Słowackiego „W Szwajcaryi“. — Dla pełności przypomnę, o czym już podałem wiadomość w sprawozdaniu z rocznika I., że na s. 83—100. podałem obszerne swoje „Uwagi nad Bibliografią literacką czasopism polskich za rok 1901.“ (pp. E. Dubanowicza i St. Kossowskiego). Bibliografia zaś, tym razem opracowana tylko przez St. Kossowskiego, dzieli się na dwa działy. W pierwszym zestawiono dzieła z zakresu dziejów i krytyki piśmienictwa polskiego, wydane w r. 1902. (s. 157—62.); rzecz słaba. W drugim podano znów bibliografię literacką czasopism polskich za r. 1902., nie ze wszystkim należycie zreformowaną, a dokończoną aż w roczniku III. (t. II. s. 326—53., 463—513., 708—25. i III., s. 156—84.).

Pomijam 2 polemiki (Lambra—Piniego i Kraushara—Chmielowskiego), ale muszę zwrócić uwagę na niektóre sprawozdania i krytyki, godne przeczytania, przedewszystkim P. Toldy z Turynu o prof. W. Creizenacha trzytomowych „Dziejach nowszego dramatu“ (s. 642—658.), St. Dobrzyckiego o „Dziejach krytyki literackiej w Polsce“ Chmielowskiego (s. 446—55.), oraz okresowych referatach Hahna i Piniego o tym, co piszą o Słowackim i Krasińskim w latach ostatnich. *Dr. Franciszek Krček.*

LUDWIK BERNACKI: PRZYCZYNKI DO DZIEJÓW NAJDAWNIEJSZEJ POWIEŚCI POLSKIEJ. Lwów. 1904. 8-ka w., s. l. 46, nl. 2.

Przyczynki te młodego badacza dziejów naszego piśmiennictwa mają na celu — jak wypisano na ich czele — „uzupełnienie wyników poszukiwań, tyczących się dziejów dawnej powieści polskiej, (a) przeprowadzonych przez prof. Stanisława L. Ptaszyckiego“ w pracy, o której pisał H. Ułaszyn w Muzeum tegorocznym na s. 180—1 [1]). Więc należy im się miejsce w naszym czasopiśmie.

Ukazały się pierwotnie w 2 zeszytach (jako dwie części, odpowiednio do dwu części pracy prof. Ptaszyckiego) rocznika II. Pa-

[1]) Prof. Ptaszycki podał też jeszcze w r. 1893. notatkę bibliograficzną o „Powieści u nas przed 300 laty“ w Upominku dla Orzeszkowej. Obecnie — widocznie przez nieporozumienie — Wisła w t. XVII. s. 707—10. podała ją jakoby coś nowego!

miętnika literackiego. Ale ktoby chciał z nich korzystać, niech sięga do odbitki niniejszej, bo ta — pominąwszy nieuzasadnione odstępstwa pisowniowe autora od pisowni Pamiętnika — podaje i tekst autora i teksty, przezeń wydane, poprawniej, a nadto zawiera pewne uzupełnienia i sprostowania. W części I-ej (s. 3—23.) poza drobnymi wskazaniami rękopisów i druków t. zw. „Historyi rzymskich“ (Gesta Romanorum), które uszły uwagi prof. P., p. Bernacki omówił rękopiśmienny zbiorek opowiadań z tego cyklu, mający związek z polskim tekstem drukowanym. Jestto rękopis księgozbioru Pawlikowskich we Lwowie, w który prócz swych własnych wierszy dominikanin litewski, ks. Szczepan Szołucha, w ll. 1675—1690. wpisał też swoję przeróbkę 24-u z 39-u opowiadań *HR* — w układzie dowolnym, z pominięciem moralizacyi, towarzyszących każdej opowieści w druku. Sposób przerabiania ks. Szołuchy objaśnia dostatecznie tekst opowiadania „O cudownym ukaraniu zuchwałego cesarza Jowinjana“, ogłoszony w odbitce na s. 15—21. Tekst tu podano — jak już wspomniałem — poprawniej, niż w Pamiętniku, ale też widać z porównania obu, że wydawca niezałatwił jeszcze w swym sumieniu zagadnienia: jak należy wydawać teksty polskie wieku XVII. Jeżeli bowiem ktoś wprowadza *ó* zamiast *o* rpsów, to winien czynić to wszędzie, ale w takim razie niechże oszczędzi nam wszelkich *ą* zamiast *o* lub *o* zam. *ą* itp szpetot owych tekstów. Niech „modernizuje“ stale — albo niech podaje przedruk wierny, choć ostatnie bezcelowe. Tertium non datur. Tę sprawę winien p. Bernacki rozstrzygnąć sam dla siebie czym prędzej, jeśli trwa w zamiarze wydania wszystkich opowiadań z przeróbki omawianej, jakto zapowiedział na s. 22.; osobiście niewidzę potrzeby takiego wydania i sądzę, że wystarczyłoby tylko uwzględnić rpis ks. Szołuchy przy możliwym nowym, a krytycznym wydaniu polskich *HR*, wzorowanym na wydaniu czeskich, które nakładem czeskiej Akademii umiejętności ogłosił dr. Nowák. Do 3 opowiadań *HR* dorzucił p. Bernacki parę uwag. Dodam i ja swoje. Mianowicie rzecz o Jowinjanie przypomina mi jednę z „25 opowieści upiora“, głośnego zbioru sanskryckiego (Wetâla-pańczawińśati), uprzystępnionego w przekładzie niemieckim (w zbiorze hendlowskim) każdemu badaczowi niesanskryciście; niemając pod ręku ani oryginału, ani tego przekładu, muszę poprzestać na tym ogólniku. Co zaś do opowiadania o synu niewdzięcznym, którego za poskąpienie ojcu jadła spotkała kara straszna: przyssanie się do twarzy jego wstrętnej żaby na czas życia ojca, — opowiadania, dopisanego przez ks. Szołuchę na k. 126. odwr. a niemającego odpowiednika w Historyach rzymskich, to p. B. do tekstu jego, słusznie ogłoszonego (s. 14.) dla użytku ludoznawców, dodał w odbitce uwagę bibliograficzną, w której powołał się i na mnie. Żałuję, że niemogłem odszukać zapiski, ale stwierdzam raz jeszcze, że opowiadanie to znane ludowi naszemu i odpowiedni tekst podał „Zbiór wiadomości do antropologii krajowej“; natomiast mogę wskazać dokładnie, odpowiedniki innosłowiańskie: południowo-słow. w Ar-

chiv für slav. Philol. III., 216—9. z uwagami bibliograficznymi R. Köhlera i ruskie (tak wielkor., jak małor.) zaznaczone w tymże piśmie (t. XXI., s. 266.) przez prof. J. Polívkę.

W części II-ej (s. 24—46.) poza drobnymi przyczynkami do „historyi o Aleksandrze Wielkim“ czytamy przedewszystkim piękny ustęp o epizodzie tej powieści o zamknięciu 24 królów w górach, w którym omówiono jego źródło (proroctwo eschatologiczne rzekomo św. Metodyosa), jego dzieje aż do polskich rpsów i druków, wreście zestawiono tekst polski z łacińskim (s. 29—31.). Godzien też uwagi domysł autora, jakoby „Historya trojańska“ należała do pierwszych książek polskich drukowanych. Dalej następują przyczynki do „historyi“: o Meluzynie, o Magielonie, o Otonie i łączonej z nią w drukach powieści o hrabinie altdorfskiej, wreście o Gryzeldzie. Prócz Meluzyny wszystkie inne znów znajdują się w przeróbce ks. Szołuchy we wspomnianym już rpsie. Znów charakter przeróbek objaśniono wyjątkami obszernymi, a przy Gryzeldzie podano nawet całą historyę (s. 44—46.) i omówiono poematy, osnute na tymże tle przez Szemiota i ks. P. Kwiatkowskiego.

Jak z tego sprawozdania widać, przyczynki autora są wcale cenne. Kto zaś przeczyta rzecz samę, pozna też z całego przedstawienia rzeczy w p. Bernackim szperacza skrzętnego i sumiennego i umysł bystry, zapowiadający się jak najlepiej na przyszłość, a już obecnie cenną siłę w naszej falandze krytyków badaczy, zawsze jeszcze nie tak licznej, jaką być powinna. *Dr. Frańciszek Krček.*

S. ORGELBRANDA ENCYKLOPEDYA POWSZECHNA Z ILUSTRACYAMI I MAPAMI. Tom I—XVI. Warszawa 1898—904.

Pod tym tytułem zaczęto w r. 1898 wydawać w Warszawie encyklopedyę polską, która obecnie jest już na ukończeniu. Należy nam się więc przypatrzyć temu wydawnictwu, zwłaszcza że, nie licząc wlokącej się od lat 13 encyklopedyi Sikorskiego, jest to obecnie jedyna większa encyklopedya polska.

W grudniu roku ubiegłego okazała się w „Gazecie lwowskiej“ krótka ocena, w której zaznaczono szereg błędów i niedokładności w zakresie literatury polskiej; jako jeden z odbiorców musiałem niestety stwierdzić, że ustępy tyczące się nauk przyrodniczych i geografii są opracowane nietylko niedołężnie, ale nadto w przeważnej części w ten sposób, że udzielają czytelnikowi zupełnie błędnych informacyi. Nieznajomość faktów jest nieraz tak rażącą, że dziwić może karygodne lekceważenie czytelników ze strony wydawców encyklopedyi, którzy opracowanie odnośnych artykułów polecili ludziom bez należytej wiedzy. Aby mi nie zarzucono gołosłowności tego zarzutu, wybieram niektóre tylko z całego szeregu błędnych artykułów zaznaczając, że złymi są także i te z nich, które podają małoważne, albo obojętne szczegóły omawianego przedmiotu, a nie objaśniają go co do istoty rzeczy. Dla łatwiejszego skontrolowania omawiam niektóre z błędnych ustępów w porządku alfabetycznym, a więc tomami.

Tom I. str. 242. Amonity. Czytamy, że „głównie występują w pokładach jurasowych i kredowych“, a nie ma wcale mowy o tem, że żyły licznie i przedtem; o budowie wewnętrznej powiedziano tylko, że są spiralne (nie zawsze) i komorowatej budowy, natomiast zamiast potrzebnych dalszych objaśnień znajdujemy podanie o wężach, które wedle wierzeń ludowych miał św. Wojciech pozamieniać w kamień.

Tom II. str. 278. Belemnity. Dopiero nowsze (?) badania miały wedle twierdzenia autora wykazać, że belemnity są mięczakami głowonogimi, a fałszywe jest też zdanie, że belemnity żyły tylko w peryodzie jurajskim, skoro pojawiają się już w tryasie, a każdy początkujący uczeń geologii wie dobrze, że są bardzo częste, nawet cechujące dla kredy.

Tom IV. str. 87. Cynkowa blenda, układ, w którym ten minerał krystalizuje, nazywa autor foremnym, chociaż nazwy tej nikt nie używa, o znajdowaniu się jej w Krakowskiem i w Truskawcu nie ma nawet wzmianki.

Str. 338. Dewońska formacya, cechy faunistyczne podano w sposób o tyle błędny, że nie zaznaczono form typowych dla tego peryodu, nazwa Strygonocephalus jest przekręconą, powinno być Stringocephalus. O występowaniu dewonu na Podolu, w Krakowskiem i w górach Kielecko Sandomierskich nie wspomniano nawet, chociaż w encyklopedyi powinny być przedewszystkiem uwzględniane nasze stosunki.

Str. 369. Dinornis; czytamy, że „Owen umieścił go w rzędzie brodzących, rodzinie krótkoskrzydłych“, co jest mylnem, bo zaliczył go do biegusów (Ratitae), a więc do tego rzędu, do którego struś należy, a nie do brodzących t. j. tam, gdzie bocian, lub czapla.

Str. 418. Dolina, ustęp ten odznacza się niektóremi bardzo ciekawemi definicyami pojęć geograficznych n. p. „Jeżeli ściany doliny, stoku gór, są nagle zbliżone do siebie, dolina zowie się przepaścią“. (!!).

Tom V. str. 445. Fluspat wedle autora tego ustępu ma krystalizować najczęściej „w sześcianach z piramidami czworościennemi“ jednakowoż w rzeczywistości krystalizuje fluoryt rzadko w tej postaci, a zwykle w innych (sześcian, kombinacya sześcianu i ośmiościanu), o czem nie ma nawet wzmianki.

Tom VI. str. 105—107. Geologia. Ustęp napisany bez znajomości rzeczy, prawdopodobnie na podstawie jakiegoś bardzo starego i to złego podręcznika, a typowym przykładem tego jest podział na ery i peryody geologiczne, który to podział przedstawia się w sposób następujący: I. Skały pierwotne i przeobrażone. II. Utwory osadowe A) okresu paleozoicznego z formacyami 1) przechodową (!), która ma się dzielić na gromadę (?) protozoiczną (!!), syluryjską (?) i dewońską, 2) form. węgla kamiennego, 3) piaskowca czerwonego, 4) wapienia penińskiego (?). B) okresu mezozoicznego z formacyami 1) tryjasową, 2) jurasową, 3) kredową spodnią, 4) kredową wierzchnią (?). C) okres cenozoiczny (?), czyli trzeciorzędny z gromadami

eoceniczną, mioceniczną i plioceniczną. Cały ten schemat odpowiada mniej więcej, nie licząc przekręceń w nazwach, podziałowi z przed lat przeszło 60-ciu, a nie ma peryodów wydzielanych powszechnie już od kilkudziesięciu lat n. p. kambryjski, oligoceński. Jak widzimy wielką jest ignorancya przedmiotu ze strony autora ustępu tego, ale wielką jest też odwaga wydawców, którzy tego rodzaju lichotą zapełniają najnowszą encyklopedyę polską.

Str. 285. Grafit. Wedle współpracownika encyklopedyi ma być „ołówek“ nazwą polską tego minerału, który ma się znajdować „tworząc skały odosobnione“ (!).

Str. 299. Graptolity, cały opis tej „rodziny zwierząt z czasów przejściowych“ (!) jest następujący: „Są to ciała podługowate, mniej lub więcej ścieśnione, proste lub skręcone“. Dyagnoza, jak widzimy krótka, a tak trafna, że każde prawie zwicrzę możnaby wedle tej recepty do graptolitów zaliczyć n. p. rybę, której ciało jest także „podługowate, mniej lub więcej ścieśnione, proste“.

Str. 605. Hemiedrya (w krystalografii). Ustęp napisany w ten sposób, że nikt, nawet twórca jego, zrozumieć go nie może; klasyczną i nader wyraźną jest n. p. definicya półścienności, jest to bowiem „zależność jednych form krystalicznych do (!) innych, za których symetryczne (?) połowy mogą być uważane“.

Tom VII. str. 236. Ichtyosaurus. O nim czytamy, że jest to „rodzaj gadów zaginionych z gromady jaszczurek, rzędu Enaliosauria, grupy Ichtyopterygii“. Otóż Ichtyopterygia są rzędem gromady gadów, tak samo jak jaszczurki, które nie tworzą w systematyce zoologicznej gromady, lecz rząd tylko wyższego zbiorowego pojęcia (t. j. gromady) gadów; dlatego też ichtyosaury nie należą wcale do jaszczurek. Czytamy nadto, że „występują głównie w pokładach jurasowych, rzadko już w kredowych“, z czegoby wynikało, że peryod kredowy był wcześniejszym od jurajskiego, co jest nieprawdziwem.

Tom VIII. str. 600. „Kredowa formacya“ oprócz licznych innych, całkiem błędnych faktów czytamy, że ozokeryt w Galicyi znajduje się w skałach tego peryodu co jest nieprawdziwem.

Tom IX. str. 254. Les (glina nawiana). Eoliczne powstanie tej gliny, która powstać miała „w końcu okresu napływowego“, nie jest jeszcze pewnem wedle autora tej notatki, chociaż dzisiaj nikt nie wątpi w takie powstanie loesu i że on wytworzył się w pleistocenie.

Tom XI. str. 98—99. Opal „minerał z rzędu anhydrytów“, gromada nie podana, a bezwodniki rozróżnia się w kilku gromadach minerałów, opal „ma blask (?) galaretowy“ (?), znajduje się „w Czernowicy niedaleko Kaszawy“, tymczasem miejscowość ta nazywa się Czerwenicą i leży koło Koszyc.

Tom XII. str. 2—4. Polska, budowa geognostyczna i minerały. W ustępie tym jest tyle nonsensów, że tylko nader wielka ignorancya przedmiotu mogła je stworzyć, wszystkich wyliczyć niepodobna, bo trzebaby cały ustęp powtórzyć, dla przykładu podaję następujące: granit jest nietylko w Tatrach, ale i w pasmach Be-

skidu i jego podgórzy, gdzie stanowi trzon, ale tylko w Tatrach „wzbił się nad poziom i wyniósł ponad inne młodsze formacye“, piaskowce i wapienie karpackie zawierają liczne (?) skamieniałości, „wapień muszlowy (?) (jakiego wieku?) i piaskowy (?) gruboziarnisty przechodzi z równin podolskich w okolice Lwowa i Janowa, skąd jego pokłady idą z jednej strony na północ ku Wieprzowi, drugie na wschód, wzdłuż lewego brzegu Dniestru“, piaskowce te zawierają paprocie; w obecnych (?) czasach na północno-wschodnich stokach Karpat t. j. w dzisiejszej Galicyi (!) wydobywają i przetapiają rudę żelazną w 40 (!) różnych miejscowościach“ (w rzeczywistości dzisiaj nie ma tam ani jednej kopalni i huty żelaza). „Rozległe (!) pokłady (?) tworzy siarka, kopalnie jej jednak znajdują się tylko w Swoszowicach“ (kopalnia dawno zaniechana), „Samym środkiem równin czarnomorskich ciągnie się długi i wąski pokład wapienia muszlowego“, pod zamkiem tenczyńskim są bazalty (?), odnoga formacyi solnej podkarpackiej „zwraca się ku północy i przechodzi w równiny nad Wartą i środkową Wisłą“, „źródła oleju skalnego zostały dopiero niedawno (!) poznane i eksploatowane“. Niezbyt świetną jest też znajomość systematyki zoologicznej autora ustępu o świecie zwierzęcym w Polsce (str. 6), skoro pisze: „z gryzących wszędzie pospolite są zające, wiewiórki, jeże (!!), myszy...“, przeciętny uczeń najniższych klas szkół średnich uśmieje się z takiej erudycyi współpracowników encyklopedyi.

Tom XIII. str. 516. Skalny olej „główną miejscowością skalnego oleju jest tam (w Galicyi) Borysław oraz Schodnica, gdzie znajduje się kilka tysięcy studzien drewnem ocembrowanych, w których zbiera się skalny olej i wydobywany jest wiadrami, pomieszany z wodą“. Ładne wyobrażenie o naszem obecnem górnictwie naftowem muszą mieć obcy, skoro „polska“ encyklopedya (tom XII. wyszedł w r. 1902) pomieszcza takie brednie, ponieważ współpracownik jej identyfikuje dzisiejsze kopalnictwo naftowe z tem, co było przed kilkudziesięciu laty.

Tom XIV. str. 237. Szczawnica. „Formacyę tych gór (koło Szczawnicy) tworzy piaskowiec składający się z glinki, węglanów ziemnych i z tlenku żelaza...“ — oryginalny piaskowiec o takim składzie chemicznym, a nie mający kwarcu, a więc bez piasku.

Nie mniej dokładne są geograficzne informacye, jakich udziela encyklopedya. Omyłki w szczegółach krajów zagranicznych możnaby prędzej darować, chociaż i one być nie powinny, ale rażące błędy w geografii ziem polskich, w polskiej encyklopedyi, to nieco za wiele. Dla przykładu wyliczam następujące kwiatki. Krosno (tom VIII. str. 635) „miasto okręgowe w powiecie Jazłowieckim (!!) nad Wisłoką (!)“, Kalwarya Zebrzydowska (t. VIII. str. 44) „miasteczko w Galicyi, w obwodzie (podział na dawne obwody jest w encyklopedyi ciągle używanym) Wadowickim, o 5 mil w stronie północno-zachodniej (!) od Krakowa“, Iwonicz (t. VII. str. 347) „wieś w Galicyi na północnym brzegu (?) Karpat położona“. „W bliskości znajdują się bagna (!) gazem błotnistym (!) przesiąkłe (?); gaz przez szczelinę

obficie się wydobywający, odprowadzany bywa przez rury do zakładu inhalacyjnego". Wątpić należy, aby komukolwiek pomogły inhalacye gazem błotnym, chyba aby prędzej umarł. Rzeszów (tom XIII. str. 201) „nad rzeką Wisłoką" (!), Sambor (tom XIII. str. 283) „śród borów, w okolicy górzystej", lasy były przed kilku wiekami, dzisiaj jeden nie wielki las i to pół mili od miasta, a do gór jest jeszcze kilkanaście kilometrów.

Z ludzi pracujących w pewnej gałęzi wiedzy wylicza encyklopedya niektórych tylko i to wedle swego własnego uznania, a jaką wartość mają te informacye, przekonają nas najlepiej następujące dwa przykłady. O znanym przyrodniku M. Łomnickim (tom IX. str. 477) jest wzmianka, że „był nauczycielem gimnazyalnym w Stanisławowie" i wymienione są niektóre prace zoologicznej treści aż po r. 1882, o wszystkich bardzo ważnych i cennych pracach geologicznych od tego roku aż do dzisiejszego roku nie ma i wzmianki Julianowi Niedźwiedzkiemu (t. X. str. 487) zmieniono imię na Józef i podano, że jest równocześnie profesorem w szkole politechnicznej we Lwowie i sekcyjnym geologiem państwowego instytutu geologicznego we Wiedniu, co jest już z tej przyczyny nieprawdziwem, ponieważ nie można być równocześnie we Lwowie i we Wiedniu; z prac jego wyliczono tylko dwie.

W oryginalny sposób trzeba szukać artykułów w encyklopedyi, n. p. przy nazwie Koszyce, znajdujemy odsyłacz „miasto w Węgrzech, ob. Koszau". Nie licząc przekręcenia nazwy niemieckiej, którą jest Kaszau nie Koszau dziwi się szukający nie mało, dlaczego w polskiej encyklopedyi należy szukać wedle nazw niemieckich a nie polskich, a zadziwi się jeszcze więcej, skoro szukając wedle odsyłacza nie znajdzie wcale ustępu pod wskazanym tytułem

Zdaje mi się, że te przykłady wystarczą zupełnie, aby przedstawić wartość omawianej encyklopedyi. Ustępy odnoszące się do innych działów nauki zawierają zapewne podobnież rażące błędy, a mało treści zdrowej. Przeważnie bardzo nędzne ryciny (herbów najwięcej) mają objaśniać tekst, a na szczególniejszą uwagę zasługują ryciny zwierząt, roślin i krajobrazów, które mogłyby ujść może w książce wydanej przed przeszło 50 laty, ale, jeżeli są w wydawnictwie dzisiejszem, to tylko jako jaskrawy dowód, jak lekceważą wydawcy encyklopedyi całe to wydawnictwo. Mapy, niewyraźne, zamazane, są przeróbkami map niemieckich, lub innych, czego przykładem może być brak osobnej dokładniejszej mapy Galicyi: pomieszczono ją na jednej karcie razem z Węgrami i Bukowiną, jak to widzimy prawie we wszystkich atlasach niemieckich.

Cała encyklopedya kosztuje znacznie (o 40 koron) więcej od encyklopedyi niemieckich, z którymi co do formy i treści nietylko nie stoi na równi, lecz przeciwnie o wiele niżej, ponieważ jest co do treści nietylko ubogą, ale w znacznej części wręcz błędną. Szesnaście wielkich tomów w bibliotece nabywcy nie będzie służyć do informacyi, lecz będzie tylko nauką, jak ostrożnymi być musimy przy za-

mawianiu wydawnictw zeszytowych, a nadto smutnym okazem firmy, która puszcza w świat wydawnictwa marne licząc na łatwowierność ogółu. Pewną nadto jest rzeczą, że tego rodzaju operacye wydawnicze dyskredytują wszystkie większe wydawnictwa nasze ze szkodą dla całego społeczeństwa. *Dr. Wilhelm Friedberg.*

WISŁA, MIESIĘCZNIK GEOGRAFICZNY I ETNOGRAFICZNY, WYDAWANY Z CZĘŚCIOWEJ ZAPOMOGI KASY POMOCY IM. MIANOWSKIEGO, POD REDAKCYĄ ERAZMA MAJEWSKIEGO. Tom XVII. Warszawa. 1903. 8 ka; str. XII. i 765, z 12 tablicami i 96 rysunkami.

Kiedy przed dwoma laty ogłosiłem ocenę „Wisły“, wskazując jej brak prac syntetycznych oraz drukowanie niewłaściwie zbieranego materyału surowego, natenczas bryznęła w moją stronę redakcya jadem obelg, które na szczęście nie zdołały mnie dosięgnąć. W milczeniu czekałem cierpliwie dalszego rozwoju „Wisły“, wcale niespodziewając się, że redakcya sama zgodzi się na słuszność moich, dawniej wypowiedzianych zarzutów, kończąc omawiany rocznik rozpaczliwem nawoływaniem do współpracowników, z którego niepodobna pominąć niektórych ustępów:

„Redakcya „Wisły“ nie może dłużej ukrywać niezadowalającego składu sił, gromadzących się około naszego pisma... O ile nie brakło u nas od samego początku i dziś nie braknie zbieraczów, o tyle opracowujących materyały była i jest garstka uderzająco szczupła. Nierównomierność taka sił, oddanych naszej nauce, jest objawem ujemnym, świadczy bowiem albo o braku ludzi zdolnych i chętnych do syntezy, do studyów prawdziwie naukowych, albo o braku zamiłowania do nauki.... Możnaby się jeszcze pogodzić chwilowo z brakiem badaczów, studyujących poszczególne zagadnienia etnografii i folkloru, gdyby przynajmniej zbieranie materyału surowego odbywało się zgodnie z potrzebami nauki.... Ale nie wolno nam się łudzić: trzeba sobie powiedzieć, że samo zbieranie materyału odbywa się bardzo nieprawidłowo i nieumiejętnie“....

Jak z jednej strony wyznanie takie redakcyi martwi mnie niepomiernie, bo jest zupełnie zgodne z prawdą, tak znowu z drugiej strony cieszę się, że bodaj po dwu latach uznała tacite redakcya zarzuty moje za ugruntowane. W tem właśnie upatruję krok jeden naprzód do poprawy, wiem bowiem z doświadczenia, ile zależy od redakcyi pisma etnograficznego kierunek badań jego współpracowników. To też słusznie nawołuje redakcya wszystkich współpracowników do kształcenia się w badaniu etnograficznem, do unikania tego, co już sto razy było zapisane.

Łatwo powiedzieć: — unikaj! Trudniej to wykonać, jeśli się nie ma skorowidza do Kolbergowego „Ludu“, do krakowskiego „Zbioru wiadomości“ lub „Materyałów antropologiczno archeologicznych i etnograficznych“, do lwowskiego wreszcie kwartalnika etnograficznego „Lud“. Bez takiego skorowidza nawet człowiek, obeznany

dobrze z folklorem, może łatwo popełnić błąd. Odczuwając dobrze brak takiego skorowidza do „Wisły“, postanowiła redakcya zająć się jego ułożeniem, tem więcej, że znalazł się człowiek bardzo dobrze obeznany z folklorem, p. Szczęsny Jastrzębowski, który ułożył skorowidz systematyczny do pierwszych pięciu tomów. Tymczasem — Kasa im Mianowskiego — z nieznanych mi, a nawet absolutnie nie dających się wytłómaczyć czemkolwiek powodów — odmówiła zamierzonemu wydawnictwu skorowidza materyalnego poparcia. Skutkiem tego cała praca już rozpoczęta została zawieszona na czas nieograniczony. Nie znajduję dość słów na scharakteryzowanie takiego postępku komitetu Kasy, który okazał najzupełniejszą nieznajomość naszych gwałtownych potrzeb naukowych, skoro miał na tyle cywilnej odwagi nie przychylić się do prośby redakcyi „Wisły“ o poparcie. Widocznie nie rozumie doniosłości takiego skorowidza dla etnografii, a może ją samą uważa za.... sport conajmniej?

Prac, wychodzących poza zakres zbierania materyałów surowych, było w omawianym roczniku „Wisły“ istotnie mało, ale znowu nie tak niewiele, ażeby z tego powodu można czynić redakcyi jakiekolwiek zarzuty. — Pracą historyczno-krajoznawczą jest sumienne i wyczerpujące pod każdym względem studyum prof. A. Chudzińskiego p. t. „Brodnica w XVIII. wieku“, obficie illustrowane. Praca ta zajmuje się dokładnie nakreśleniem stosunków wewnętrznych tego miasta, jego wyglądu, zamku oraz rządzącymi w nim starostwami, opisem kościołów i stanu duchownego, stosunków narodowościowych i wyznaniowych, zatargów religijnych, zarządu miejskiego stanów i cechów, wreszcie nakreśleniem ogólnych stosunków handlowych.

Bardzo ciekawą pracą, pierwszą w naszej krajoznawczej literaturze, jest rozprawa Dra Benona Janowskiego „O kształcie osad“. Odbija ona bardzo korzystnie od ogółu prac, zamieszczonych w omawianym roczniku, swoim wysokim poziomem naukowym.

Praca znowu p. E. Majewskiego p. t. „Pochodzenie maku i jego nazwisk“ oraz inna, napisana z współudziałem p. W. Jareckiego p. t. „Bydło w mowie, pojęciach i praktykach ludu polskiego“ — obie one zajmują się zestawieniem, na podstawie dotychczasowych materyałów etnograficznych, wszystkiego, co dotyczy maku czy bydła, w układzie bardzo przejrzystym. Praca o „Pochodzeniu maku“ wywołała w fachowej literaturze językoznawczej mały huczek, spowodowany głównie przez p. H. Ułaszyna w warszawskiej „Książce“. Co się tyczy obu tych rozpraw — to niewątpliwie są one pożyteczne, ale znowu z drugiej strony o tyle tracą na wartości, o ile pojawia się ciągle nowy materyał ludoznawczy.

„Powieść u nas przed laty trzystu“ prof. Stanisława Ptaszyckiego, skromnie nazwana „notatką bibliograficzną“, porusza ważną kwestyę, opracowaną już przez szan. autora w dwu pięknych rozprawach, wydanych w języku rosyjskim. Prof. Ptaszyckiemu chodzi o sporządzenie dokładnego przeglądu tej lektury powieściowej, która zajmowała naszych pra-pradziadów, on zaś wielce mógłby być po-

mocny przy ułożeniu prawdziwego obrazu naszej przeszłości. A dotąd nie mamy nie tylko dziejów całkowitego rozwoju powieści naszej, ale nie wiemy dokładnie, od czego rozpoczęła się u nas literatura powieściowa, nie mamy nawet dokładnego spisu tych powieści, które pojawiły się u nas w XVI. stuleciu. To też prof. Ptaszycki daje od siebie to, co sam odnalazł. Pamiętni, — na co już tylekroć wskazywał doskonały znawca naszej literatury prof. Brückner — iż literatura ta powieściowa o Sowizdrzałach, Marchołcie i t. p. była jedynym pokarmem duchowym najszerszych warstw społeczeństwa, powinni historycy literatury zwrócić szczególniejszą na nią uwagę, bo dotąd, oprócz dwu czy trzech ludzi, nikt nią się u nas bliżej nie zajmował.

Do najcenniejszych prac, zawartych w tym roczniku, zaliczam Dra Leona Rutkowskiego studyum antropologiczne p. t. „Obecna ludność powiatu Płońskiego i okolicy“ oraz Maryana Wawrzenieckiego „Zabytki budownictwa drewnianego“. Nie podobna ich rozbierać tutaj szczegółowo ze względu na szczupłość miejsca, tem więcej, że obie godne są uważnego przeczytania.

Z prac syntetycznych mamy tu jeszcze dokończenie „Apokryfów judaistyczno-chrześcijańskich“ J. Radlińskiego, których druk ciągnie się przez wszystkie roczniki „Wisły“ od r. 1898 począwszy.

Zbiorów materyału surowego jest dosyć. Przejdę tedy pokrótce tylko najważniejsze i najlepsze. Dr. W. Bugiel, znany z cennego studyum folklorystycznego o „Balladynie“, ogłasza „Podania ludowe z Poznańskiego“. J. Kibort opisuje w artykule p. t. „Gałs paskutinis“ ostatnie chwile życia u Żmujdzinów. Niestrudzona p. Melania Parczewska zapisuje nowy tekst jasełkowy p. n. „Szopka w Kaliszu“, a p. J. Pszczółkowska „Chrzest, zaślubiny i pogrzeb we wsi Czajkowie, pow. Siedleckiego“. Witowt podaje „Baśni z Kujaw Borowych“, a p. Wandalin Szukiewicz szereg „Wierzeń i praktyk ludowych, zebranych w gub. wileńskiej“. Do najlepszych prac tego rodzaju zaliczam: A. Rumelówny „Z mili kwadratowej obszaru nad rzeczką Kossówką“ oraz J. Szadkowskiego „Lud okolic Kowala“ i »Szlachta drobna w powiatach Płońskim i Płockim“. Po za temi mamy tutaj całe mnóstwo prac drobniejszych i mniej ważnych ze względu na przedmioty, jakie poruszają.

Rubryka „poszukiwań“ jest bardzo uboga. Wina za to spada jedynie i wyłącznie na współpracowników, którzy o nią nie dbają, choć mogliby wziąć sobie przykład z prostego chłopa p. Józefa Nakoniecznego, który na kilkunastu stronach odpowiedział wyczerpująco na kwestyonaryusz w sprawie pojęć i zwyczajów prawnych u ludu. Odpowiedź ta wywołała u mnie wprost zdumienie, tak jest wyczerpująca, że nie powstydziłby się jej żaden z ludzi, mających już znaną „firmę“ naukową.

Najsłabszą stronę „Wisły“ stanowi dział recenzyjny, w którym wprost zastrasza ogromne ubóstwo. Recenzyi prac polskich niemal że nie widać. Mniejsza o to, gdyby bodaj recenzye prac obcych były

oryginalne. Są też one oryginalne, ale oryginalność ich zasadza się na tem, że są tłómaczone z rozmaitych pism niemieckich. Takiego wypadku chyba nie było dotąd w naszej literaturze naukowej. Niedbalstwo w tym dziale jest wprost nie do wytłómaczenia. Bo ludzi, którzyby mogli pisywać sprawozdania z dzieł etnograficznych jest u nas dosyć, żeby tylko wymienić pp. Dra J. Leciejewskiego, S. Udzielę, H. Ułaszyna, W. Badurę i t. d. Widocznie redakcya zdaje się na Opatrzność boską i czeka tylko na to, co kto zechce nieproszony przysłać. Tem tylko tłómaczę sobie te przerażające pustki, jakie panują niepodzielnie w recenzyjnej rubryce „Wisły". Może moje słowa, wypowiedziane nie dla prostego krytykowania, jeno z życzliwości dla pisma, nie padną na opokę....

W każdym zeszycie były ponadto „drobiazgi ludoznawcze" i drobne artykuły, z których najważniejszy „W sprawie mapy etnograficznej". *Dr. Stanisław Zdziarski.*

DR. ERICH BERNEKER. SLAVISCHE CHRESTOMATHIE MIT GLOSSAREN. Strassburg 1902, in 8^0, str. IX.+484.

Zaszczytnie znany lingwista, autor licznych i pięknych prac jak n. p. Die Preussische Sprache (1896), Die Wortfolge in den slavischen Sprachen (1900) etc., dawniej docent języków słowiańskich w Uniwersytecie berlińskim, dziś profesor „porównawczego językoznawstwa" w Uniwersytecie niemieckim w Pradze Czeskiej — Dr. Erich Berneker — wydał w roku zeszłym Chrestomatyę słowiańską, wypełniając wreszcie wydawnictwem tem lukę, nader dotkliwie dającą się czuć osobom — nie tylko zresztą, jak mniema autor, w krajach niesłowiańskich — zajmującym się studyami nad językami słowiańskiemi.

Chrestomatya ta, wedle słów autora, skreślonych w przedmowie „verfolgt den bescheidenen Zweck, dem Studierenden eine Handvoll Lesestoffs aus allen slavischen Sprachen zu bieten und zwar, weil dies am notwendigsten zu sein schien, vornehmlich aus den älteren Perioden derselben und den heutigen Dialecten".

Całość składa się z następujących części (wymieniamy tytuły): I. Cerkiewno-słowiański [1. starocerkiewnosłowiański inaczej starobułgarski (pomniki głagolickie i cyrylickie), 2. starocerkiewnosłowiański bułgarski, czyli pomniki cerkiewnosłowiańskie w redakcyi bułgarskiej, i średnio-bułgarski; 3. starocerkiewnosłowiański serbski; 4. starocerkiewnosłowiański ruski (Ewangelium Ostromira)]. — II. Rosyjski: staroruski, wielkoruski i białoruski. — III. Małoruski. — IV. Bułgarski. — V. Serbo-chorwacki. — VI. Słoweński. — VII. Czeski. — VIII. Słowacki. — IX. Polski (wraz z Kaszubskim). — X. Górno-łużycki. — XI. Dolno-łużycki. — XII. Połabski.

Brak tego rodzaju Chrestomatyi, czyli wypisów, wielce utrudniał studya nad językami słowiańskiemi. Dla mniej lub więcej dokładnego poznania jakiegokolwiekbądź języka niedostatecznem jest zaznajomienie się li tylko z jego obecnym, dzisiejszym stanem rozwoju — podług

języka literackiego; koniecznem jest również poznanie dawniejszych jego epok i jego, w jedną całość z nim się wiążących, żywych narzeczy i gwar. O ile jednak niezbyt trudno o utwory — mamy na względzie Słowian — literackie nowoczesne, o tyle znów wydostanie przedruków utworów z dawniejszych epok rozwoju językowego, lub zbiorów zapisów dyalektologicznych, przedstawia znaczne trudności, a rozpoczynający studya nad językami słowiańskiemi, staje częstokroć wobec nieprzezwyciężonych przeszkód i trudności. A właśnie Chrestomatya prof. Bernekera ma jako zadanie usunąć te ostatnie.

Nie jest ona jednak pierwszą próbą uczynioną w tym kierunku; miała ona swoją poprzedniczkę. W latach 1882—1884 wydał w Moskwie ówczesny docent tamtejszej prawosławnej Akademii duchownej— Grzegorz Woskresienskij — trzy zeszyty ułożonej przez siebie Chrestomatyi Słowiańskiej („Славянская Христоматія"). Zeszyt pierwszy (1892; str. III+110) zawierał wypisy z zabytków piśmiennictwa starocerkiewnosłowiańskiego i staroruskiego; zeszyt drugi (1883; str. III+292+IV) — z pomników literackich bułgarskich, serbochorwackich i słoweńskich; zeszyt trzeci (1884; str. 218) — z czeskich i słowackich. Ten ostatni miał zawierać, według tytułu ogólnego tego wydawnictwa i zapowiedzi w przedmowie do pierwszego zeszytu, również i wypisy polskie, zapewne jednak, z powodu, iż czeskie i słowackie tak sporo zajęły miejsca, odłożone zostały do zeszytu czwartego, który jednakowoż nie ukazał się wcale w druku.

Chrestomatya ta, z wyjątkiem chyba zeszytu pierwszego, znalazła bardzo małe zastosowanie, pomimo, iż wykonanie jej, pominąwszy pewne braki — przedruki tekstów nie zawsze dokonane były z oryginałów, lecz brane z drugiej ręki, częstokroć nie z nowszych poprawnych, lecz z przedawnionych niekrytycznych wydań, przytem bez zachowania oryginalnej ortografii i t. p. (Cf. też recenzyę V. Jagić'a w Arch. f. slav. Philol. VI, 475—479; VII, 498—499; VIII, 162—163) — wypadło wcale dodatnio. A należy zważać i na to, iż miała ona być pomocą nie tyle dla studyów językowych, ile dla literackich, — okoliczność, zmniejszającą owe właśnie braki.— W Rosyi, gdzie przecie tyle młodzieży poświęca się studyom slawistycznym rzadko gdzie można się z ową Chrestomatyą Woskresienskiego spotkać; granicy zaś rosyjskiej książka ta zupełnie nie przekroczyła. Zapewne brak odpowiednich słowników przy tekstach przyczynił się ku temu, że wydawnictwo to tak małe znalazło rozpowszechnienie.

Chrestomatya zaś prof. Bernekera znacznie się różni od Chrestomatyi Woskresienskiego. Więc przedewszystkiem ma jako zadanie służyć pomocą wyłącznie przy studyowaniu języków słowiańskich a nie literatur. Z tego więc powodu prof. Berneker w niektórych działach poszczególnych języków słowiańskich pominął tego lub owego znakomitego pisarza (n. p. w dziale małoruskim jest Szewczenko, w słoweńskim Preszeren... w polskim zaś niema Mickiewicza, w rosyjskim Puszkina...). Powtarzamy — wypisy miały na celu dostarczenie od-

powiedniego materyału językowego, i dlatego niesłusznie w niektórych recenzyach uczyniono prof. Bernekerowi zarzut, że pominął utwory niektórych poetów. Z tego samego też powodu połowa tekstów przypada na wypisy ze zbiorów dyalektologicznych; Woskresienskij zaś teksty dyalektologiczne zupełnie pominął; dał tylko bardzo szczupłą i nie we wszystkich słowiańskich językach — ilość utworów ludowych, charakteryzujących nie tyle ten lub ów dyalekt, ile twórczość ludową (Volksdichtung). Wogóle więc u ludów słowiańskich, u których literatura stoi na wyższym stopniu rozwoju, wypisów z pisarzy XVIII—XIX stuleci — nie znajdujemy wcale, n. p. w dziale rosyjskim, polskim, czeskim... Tu podane są tylko wypisy z literatury dawniejszej i teksty gwarowe. Tam zaś, gdzie literatura nie dorównywa jeszcze swoim rozwojem wymienionym uprzednio narodowościom, tam prof. Berneker obok wypisów z zabytków literackich dawniejszych i tekstów gwarowych, przytacza również i nieco wyjątków z utworów pisarzy nowożytnych (n. p. Szewczenko, Preszeren...). Jednakowoż i tu i tam punkt ciężkości wyboru tekstów spoczywa na wzorach dawniejszych stopni rozwoju języków słowiańskich i ich dzisiejszych gwar, albowiem wydania obszerne, zawierające przedruki zabytków piśmiennictwa dawniejszego i zbiory tekstów dyalektologicznych są omal że zupełnie niedostępne dla studyujących, tak z jednej strony z powodu ich rzadkości i wysokiej ceny, jak znów z drugiej, iż studyujący z wyborem ich nie dałby sobie rady, albowiem każdy prawie zabytek literacki wydawany był niejednokrotnie z mniejszemi lub większemi odstępstwami od oryginałów — wartość przedruków zatem różna; — a co do tekstów gwarowych, to i w tym wypadku również niewielkiej ich liczbie można zaufać, wskutek najczęściej braku ścisłości w zapisywaniu właściwości fonetycznych odnośnych gwar. Prof. zaś Berneker przy wyborze tekstów oparł się na najnowszych, krytycznie sprawdzonych wydawnictwach zabytków literackich i na powszechnie uznanych za najlepsze zapisach dyalektologicznych.

Następnie różni się Chrestomatya prof. Bernekera od Chrestomatyi Woskresienskiego tem, iż notatki jakiemi prof. Berneker zaopatrzył przytoczone przez siebie wypisy, sprowadzają się przeważnie do najpotrzebniejszych, wyrażonych w kilku lub kilkunastu wierszach, wiadomości bibliograficznych, tyczących się poszczególnych pomników literackich i kilku uwag treściwych, dotyczących transkrypcyi fonetycznej tekstów gwarowych, wówczas gdy Woskresienskij wypisy swoje zaopatrzył obszernemi wstępami, uwagami krytycznemi i charakterystykami gramatycznemi poszczególnych języków słowiańskich. „Im allgemeinen — pisze prof. Berneker — bin ich mit Anmerkungen etwas zurückhaltend gewesen, einerseits um den Umfang des Buches nicht zu sehr anzuschwellen, andererseits in der Absicht es dem Lernenden nicht allzu leicht zu machen und dem eigenen Bemühen nach Verständniss den nötigen Spielraum zu gewähren". I zupełnie, zdaniem naszem, słusznie.

Wreszcie różni się Chrestomatya prof. Bernerekera od Chrestomatyi Woskresienskiego dodaniem do wypisów poszczególnych działów słowiańskich wcale obszernych słowniczków (słowniczek n. p. rosyjsko-niemiecki obejmuje 26 stron in 8^0, serbo-chorwacko-niemiecki 28, polsko-niemiecki 27, i t. p.), ułożonych podług najlepszych, częstokroć bardzo rzadkich i bardzo drogich — więc niedostępnych studyującym — źródeł leksykalnych (n. p. Miklosich'a Lexicon paleoslovenico-graeco latinum; Дювернуа Словарь болгарскаго языка, Żelechowskiego Ruthenisch-Deutsches Wörterbuch, etc.). — Te właśnie słowniczki ogromnie podnoszą wartość Chrestomatyi prof. Bernekera i czynią ją wydawnictwem bardzo pożytecznem.

Daliśmy powyżej ogólną charakterystykę chrestomatyi prof. Bernekera. Aby jednak nie rozszerzać zanadto ramy naszego sprawozdania, nie będziemy zastanawiać się bliżej nad poszczególnymi częściami tej Chrestomatyi, nad wyborem wyjątków, odnoszących się do tego lub owego języka słowiańskiego, — chociaż nastręczają się nam i tu pewne uwagi [n. p. możeby należało dla głagolickich fragmentów kijowskich utworzyć osobny podział — „bömisch-slovakisch“ — jak to robi, zupełnie zdaniem naszem słusznie, prof. W. Vondrák w swej Altkirchenslavische Grammatik (1900), str. 18], lecz zwrócimy natomiast bliższą uwagę na część bardziej nas obchodzącą, część, poświęconą językowi polskiemu.

Część ta (str. 373—412) składa się, pominąwszy słowniczek (str. 414—440) z trzech działów: staropolskiego, gwar dzisiejszych i kaszubskiego. Dział „staropolski“ zawiera: Bogurodzicę (początek, podług nader trafnej rekonstrukcyi prof. Al. Brücknera), Kazania świętokrzyskie [1]), Psałterz Floryański, Psałterz Puławski, Spowiedź powszechną, Kazania gnieźnieńskie, Biblię królowej Zofii, Zwierciadło Reja, Kochanowskiego: „Czego chcesz od nas, panie, za twe hojne dary?“, Tren XII. i „Pieśń świętojańską o Sobótce“ (XII.), wreszcie Szymona Szymonowicza: „Żeńcy“. — Mamy tu do zanotowania, iż należałoby, ze względu na chronologię, Kazania gnieźnieńskie umieścić po Kazaniach Świętokrzyskich i Psałterzu

[1]) Na str. 375, wiersz 5 od góry wydrukowano nie „ieft taky“ = „jest taki“ (cf. tekst ogłoszony przez prof. Brücknera w Prac. filol. III. str. 714, w. 5), lecz „iefc taky“ = „jeść (jest) taki“, według, zgodnej z oryginałem, poprawki tegoż wydawcy (cf. Arch. f. slav. Phil. XV, 559). Nie należało jednak tej formy pozostawiać bez wszelkiego objaśnienia, jest ona („jeść“ = „jest“) bowiem zagadkową i niezrozumiałą. Polski język jak również i inne języki słowiańskie, w których wygłosowe spółgłoski w 3 sg. nie znikły, zna tylko formę jest, stcerksł. ѥстъ; jedynie rodzina języków ruskich posiada w tym wypadku końcówkę odpowiadającą praindoeurop. *ti: rosyj. есть (cf. starorus. несеть, ros. несетъ). Podobną formę dotychczas znaliśmy tylko z Psałterza Floryańskiego („nye gescz czysla“ 103, 26 podr. wyd. Nehringa; cf. też Baudouin de Courtenay: О древнепольскомъ языкѣ до XIV. столѣтія); jest to zatem już druga

Floryańskim, w każdym razie przed Psałterzem Puławskim (cf. A. Brückner w Arch. f. slav. Phil. XV, 559; XX, 161, odsyłacz).

Co się zaś tyczy „Spowiedzi powszechnej“, to o tym zabytku prof. Berneker, cytując znaną piękną pracę prof. Wł. Nehringa z roku 1887 p. t. Altpolnische Sprachdenkmäler, pisze: „ältestes datirtes Denkmal der polnischer Sprache“ z r. 1375, znawca jednak głęboki naszej paleografii i literatury średniowiecznej prof. Brückner w r. 1890 pisał w Pracach filolog., t. III, str. 735: „mniemałbym raczej, że spisano je w Krakowie pomiędzy rokiem 1410 a 1420“.

Dział „Gwar polskich“ zawiera teksty, charakteryzujące następujące gwary: 1) wielkopolską (ze Swarzędzia), 2) małopolską („Lasowiaków“ z okolic Sandomierza, pow. Tarnobrzeski; zapisy S. Mątusiaka), 3) mazurską (z Łukowiec, pow. garwolińskiego, gub. Siedleckiej, z zapisu St. Ulanowskiej), 4) Śląską (z Wisły, z zapisów L. Malinowskiego), 5) Podhalską („Góralisch“, z Kościelisk, z zapisów B. Dembowskiego). Widzimy stąd, iż reprezentowane są wszystkie główniejsze gwary polskie, a więc: małopolskie (przez sandomierską), podhalskie i śląskie, stanowiące razem — ze stanowiska podziału topograficznego — grupę gwar górno-polskich, następnie wielkopolskie i mazurskie — jak je nazywa prof. Berneker, a które, zdaniem naszem, lepiej jest nazywać mazowieckiemi, pozostawiając nazwę mazurskich dla gwar mazurów pruskich— stanowią grupę gwar średnio-polskich; w tej ostatniej pominięto gwary kujawskie, ale nie różnią się one znów tak wielce od właściwych gwar wielkopolskich, aby potrzeba było przytaczać kujawskie teksty, tembardziej, że brak nam właśnie wiarogodnych — ze strony fonetycznej — odnośnych zapisów. Ze stanowiska tegoż podziału pozostaje jeszcze grupa gwar dolno-polskich, do których zaliczają zwykle gwary mazurów pruskich i kaszubskie (naturalnie wyznawcy bliższej łączności językowej polsko-kaszubskiej); te ostatnie jednak gwary, t. j. kaszubskie, daje prof. Berneker w osobnym dziale, zaś tekstów gwary mazurów pruskich wcale nie podaje, zapewne z jednej strony, z tego powodu, że gwary te, pominąwszy wpływy języka niemieckiego, nie różnią się znów tak znacznie od gwar mazowieckich, z drugiej zaś, że, jak i co do kujawskich, brak nam odpowiednich tekstów.

Wreszcie w dziale trzecim części polskiej przytacza prof. Berneker dwa teksty kaszubskie zapisane przez G. Bronischa.

Co się tyczy wartości naukowej (naturalnie dla dyalektologii), wymienionych wyżej zapisów, to zapisy Bronischa są, jak wiadomo powszechnie, znakomite; dobre są również zapisy S. Matusiaka (gwara Lasowiaków) natomiast inne nie odznaczają się ścisłością fonetyczną. Ale cóż, kiedy lepszych, odpowiedniejszych, przed ukazaniem się Chrestomatyi prof. Bernekera, nie posiadaliśmy. Szkoda, że prof. Berneker w uwagach do tekstu małopolskiego, zapisanego przez Matusiaka, o dźwiękach, oznaczonych w tekście przez ê, ô nic więcej oprócz, że są to „unvollkommen gebildete Nasalvocale“ — nie dodał.

Studyujący na podstawie owego tekstu wyrobić sobie może przekonanie, że gwary małopolskie charakteryzuje właśnie ów zanik nosowości, tymczasem na całem terytoryum językowem polskiem spotykamy zaledwie kilka wysepek językowych posiadających ową cechę [cf. np. gwarę z okolic Andrychowa: ksiōdz, zgodnōć.... „Materj. antropol.-archeol. i etnograf.“ t. IV. (1900), str. 226 i n.].

Jeszcze słów kilka o tekście, mającym charakteryzować gwarę wielkopolską. Tekst ów dotychczas w tej postaci, w jakiej występuje w owej Chrestomatyi nie był nam znany. Oto jego historya, skreślona przez prof. Bernekera w uwagach wstępnych: „Gedruckt bei O. Kolberg, Lud. Serya XII. S. 11.... Hier gegeben im Dialekt von Schwersenz bei Posen. Die Aufzeichnung in diesem Dialekt hat mir St. M. Kulbakin aus Odessa gütigst zur Verfügung gestellt.... Bei Kolberg sind die dialektischen Eigenthümlichkeiten so gut wie garnicht wiedergegeben“ (str. 398). Co to ma znaczyć? Czy że p. Kulbakin w Odesie poprawił tekst, zapisany przez Kolberga, czy zaś na miejscu we Swarzędziu, dając n. p. komuś, mówiącemu dobrze tamtejszą gwarą do odczytania (?) i robiąc przytem odpowiednie notatki? Wiemy, że p. Kulbakin bawił na studyach we Swarzędziu, że na podstawie zebranego tam materyału dyalektologicznego opracował rozprawę p. t. „Къ исторіи и діалектологіи польскаго языка: I. Фонетика сважендзкаго говора, II. Возникновеніе общепольскихъ долгонь“ (wyd. petersburskiej Akademii Nauk, 1903, str. VIII+224), ale mimo to, tekst ów, który nie wiadomo w jaki sposób powstał, nie budzi w nas zaufania. Czemuż zamiast poprawiać tekst Kolberga nie zapisał raczej p. Kulbakin w Swarzędziu jakiejś bodaj krótkiej rozmówki? Wszak tu nie o treść chodzi: czy to będzie „Der verzauberte Frosch“, czy coś innego, to dla dyalektologii jest rzeczą zupełnie obojętną. Może być nawet tekst „bez sensu“, byleby odznaczał się fonetyczną wiernością. Sądzimy, że p. Kulbakin jest tegoż zdania co i my, że zatem nikomu owego tekstu do odczytywania nie dawał (i to by na niewiele się zdało), lecz, że na podstawie zdobytej we Swarzędziu znajomości tamtejszej gwary a priori przerobił ów tekst, zapisany przez Kolberga. A jeśli tak, to należało (i bez tego by należało) uwzględnić n. p. prawa akomodacyi międzywyrazowej, sformułowane przez prof. Baudouina de Courtenay (cf. Materyały i Prace kom. język., I, str. 115 n.), zatem nie transkrybować: pošet jedyn chłopok v druge — šet do — idź preč lecz pošed jedyn chłopog v druge — šed do — ić preč... również odróżniać *džv́i* lub *ǯv́i* od *dževo* (nie *dž́i* i *dževo*)....

Pominąwszy zatem owe drobne usterki, o których wyżej nadmieniliśmy, a które, szczególniej wobec tego, że Chrestomatya ta służyć ma do studyów językowych, nie mają żadnego znaczenia — przychodzimy do wniosku, iż rzecz cała wykonana została pięknie, z wielkim nakładem pracy, zważywszy ogrom nastręczających się zewsząd trudności (n. p. gwary słowiańskie są tak nierównomiernie i tak niedokładnie opracowane i t. p.). Niezaprzeczenie Chrestomatyą

tą zasłużył sobie prof. Berneker na szczerą wdzięczność początkujących adeptów slawistyki i nie tylko Niemców, dla których w pierwszym rzędzie Chrestomatya ta jest przeznaczoną, lecz i Słowian wogóle, i Polaków w szczególności, których coraz to więcej poświęca się studyom nad językami słowiańskiemi.

Henryk Ułaszyn.

PRZEGLĄD LITERATURY PEDAGOGICZNEJ.

HARASZKIEWICZ MIKOŁAJ. KŁAMSTWO. („Rodzina i szkoła". 1903. nr. 5. str. 2—5; nr. 6. str. 2—7; nr 7. str. 1—5; nr. 8/9 str. 2—6; nr. 10/11 str. 2—5; nr. 12/14 str. 4—9).

Najważniejszem zadaniem wychowania domowego i szkolnego jest wzbudzanie w wychowanku zamiłowania do prawdomowności oraz wstrętu do wszelkiego kłamstwa Kłamstwo bowiem jest jednym z najgłębiej tkwiących i najtrudniejszych do wykorzenienia błędów, szczczególniej w wieku dziecięcym, bo jest ono źródłem, początkiem złego, nie tylko u dzieci, ale w ogóle w świecie. Od kłamstwa mały tylko krok do spokrewnionego z niem oszustwa, a nie o wiele większy do kradzieży. Kłamca bezcześci samego siebie, gdyż pozbawia się dobrowolnie najpiękniejszej ozdoby człowieka — czci. Kłamstwo sprowadza zanik bojaźni i wstydu, burzy istotne węzły, łączące dusze ludzkie, zabija miłość i zaufanie, powoduje zatwardziałość serca, która czyni je zupełnie nieczułem na wpływy wychowawcze. Dlatego wychowawca musi bardzo wcześnie zwrócić baczną uwagę na ten, w swych skutkach tak straszny błąd u młodzieży. Znamiennymi objawami kłamstwa są: udawanie, wymijanie wzroku lub słowa, które chcą dociec prawdy, ukrywanie i uporczywe zatajanie prawdy, wymyślanie większych i mniejszych oszustw, — po za tem wszystkiem kryje się zawsze jakiś powód bezpośredni lub cel zamierzony. Wedle przyczyn, które są zazwyczaj powodem kłamstwa, należy rozróżniać: żartobliwe kłamstwa, kłamstwa dla własnego interesu, kłamstwa z dumy, wreszcie kłamstwa ze złośliwości. Te cztery rodzaje należy uważać za rzeczywiste kłamstwa.

Ponieważ między dziećmi trafia się bardzo często na objawy, które na pierwszy rzut oka możnaby uważać za kłamstwo, przeto nie od rzeczy będzie zastanowić się najpierw nad tem, co jest kłamstwem, a co niem nie jest. Jean Paul w swojej „Lewannie" zwraca uwagę na to, że paplaniny dzieci nie należy uważać za kłamstwo. Nazywa on to raczej igraniem nową dla dziecka sztuką mówienia. Objaśnia dalej, że mylnych odpowiedzi dzieci, które częstokroć są wynikiem źle zrozumianego pytania albo też pomięszaniem pokrewnych pojęć, nie można poczytywać za kłamstwo, lecz raczej za błędy. Tak samo

nie można nazwać kłamstwem niewinnych żartów, szczególniej chłopców 8—10 cioletnich, którymi starają się drażnić swoich rówieśników.

Nie należy zapominać, że przyczyny kłamstwa pochodzą z: A) procesów psychicznych i B) z błędów, które w wychowaniu popełniają rodzice i otoczenie dziecka.

A) 1. Za najlżejsze uważa się takie kłamstwo, którego źródło leży w zanadto bujnej wyobraźni, a objawia się w ten sposób, że dziecko chce innych ubawić rozmaitemi zmyślonemi opowiadaniami lub niewinnymi żarcikami. (Prima Aprilis). Jest już o wiele gorzej, jeśli fantazya dziecka przechodzi w żądzę przesady, albowiem we wszelkich przesadach, szczególniej, jeśli własna osoba przedmiot ich stanowi, następuje taki przewrót prawdy, że koniecznem następstwem tego jest naruszenie sumienia. — 2. Kłamstwa z lekkomyślności, roztargnienia i braku zastanowienia wpływają nader szkodliwie na rozwój intellektualny oraz na kształcenie charakteru. Brak pewności i energii woli oraz brak zaufania, oto najzwyklejsze złe skutki tego rodzaju kłamstw. — 3. Cięższymi rodzajami są kłamstwa z ambicyi, z chciwości lub ze złośliwości. Z kłamstwem z ambicyi spotykamy się przeważnie w wieku młodzieńczym u tych, którzy, dążąc do uznania i pochwał, mają albo tylko słabe zdolności albo też słabą wolę. Dziecko pragnie przez kłamstwo coś osiągnąć lub też ukryć czyn popełniony. Innym rodzajem kłamstw z ambicyi, zdarzającym się przeważnie u dorastającej młodzieży, jest ten, który polega na ratowaniu kolegi wszelkimi możliwymi i niemożliwymi środkami, godziwymi i niegodziwymi sposobami. Młodzież uważa to za punkt honoru, za obowiązek tak święty, że hańba, jaką pociąga za sobą kłamstwo, ustępuje na drugi plan. Przy sądzeniu i karaniu jednakowoż tego rodzaju kłamstwa trzeba wziąć w rachubę, i to na korzyść winnego, pobudki, jakie nim kierowały. — Kłamstwa z chciwości, objawiające się w słowach i czynach, zabijają w duszy młodzieńczej wszelkie szlachetniejsze popędy. Kłamstwo znowu z chytrości lub złośliwości, polega na oszczerstwach i krzywoprzysięstwie. Zniszczyć drugiego dlatego, by na gruzach czyjegoś nie tylko szczęścia, ale nawet nierzadko i życia wyprawić sobie ucztę radości, oto cel tego rodzaju kłamstwa. Ten rodzaj kłamstwa, tak szeroko rozpowszechniony w naszem społeczeństwie, a przynoszący nieobliczalne nieraz szkody i to i nie tylko moralne, zasługuje na szczególniejszą uwagę ze strony rodziców i nauczycieli, jeśli objawi się pomiędzy młodzieżą pod postacią oczernień i oszczerstw.

B) Przyczyny innego rodzaju kłamstwa należy szukać w błędach popełnionych w wychowaniu, bądź to przez rodziców lub wychowawców, bądź też, i to przeważnie, przez otoczenie dziecka. Brak dobrego przykładu, sprzeczność między zasadą a czynami, oto przyczyny zepsucia moralnego dziecka w domu rodzicielskim. Ileż to razy robią rodzice dziecku najnierozsądniejsze przyrzeczenia, a nigdy ich nie dotrzymują. A czyż w ten sposób nie zabija się w dziecku wiary w prawdę? Ażeby rodzice mogli uniknąć błędów

w wychowaniu, powinni pamiętać, że zadaniem ich jest wychować dziecko w prawdzie i dla prawdy!

A) 1. Jeżeli się spostrzeże, że dziecko o bujnej wyobraźni ma skłonność do różnorodnych kłamstw żartobliwych, należy ją tak długo tolerować, dopóki nie zauważy się u dziecka złych zamiarów. Wtedy należy zaraz zakazać podobnych żartów, a żądać wyjaśnienia prawdy. — 2. Jeśli kłamstwo pochodzi z lekkomyślności lub roztargnienia trzeba takie dzieci przyzwyczaić do pewnego porządku w zajęciach, myślach i mowie. Trzeba im pamięć wzmacniać i nauczyć je, aby dobrze się wprzód zastanowiły, zanim co powiedzą. Takim dzieciom należy zostawiać czas do namysłu, nie żądać natychmiastowych odpowiedzi, a przytem cierpliwie dopomagać ich pamięci. — 3. Kłamstwo z samolubstwa ma przyczynę w tem, że zamiast żądać od dziecka uczciwego, sumiennego spełniania obowiązków, bez oglądania się na nagrodę, której zawsze powinno szukać we własnem zadowoleniu, — pobudza się już wcześnie próżność u dziecka i uczy się je czynności własne oceniać ze stanowiska drugich, by je następnie wedle ich pozornej wartości sądzić i po każdem, choćby najmniejszem, natężeniu żądać natychmiastowej nagrody i najczęściej ją otrzymywać. Stąd też dziecko ucieka się do kłamliwych wykrętów, pragnąc swoje „ja“ wysunąć na pierwszy plan. Wolę dziecka trzeba od zarannych lat trzymać zdala od samolubnych pożądań i przyzwyczajać do bezwzględnej rzetelności i uczciwości. Łatwo bowiem samolub sądzi, że zyska na znaczeniu, jeśli mu się uda stojącego mu w drodze przeciwnika w złem świetle przedstawić. Takie dzieci, co to o wszystkiem, co tylko widzą i usłyszą o innych, do tego nawet nie wzywane, zaraz donoszą rodzicom i nauczycielom, czynią zazwyczaj wrażenie dzieci uczciwych. Jednakowoż ta otwartość i zaufanie budząca szczerość, jest w wielu wypadkach tylko pozorem. Dlatego rodzice i nauczyciele powinni usilnie starać się umieć rozróżnić prawdę od fałszu. — Do kłamstwa z chciwości pobudkę pierwszą dają również rodzice wpajając w dzieci zasady, że posiadanie majątku jest najwyższem szczęściem, utrata jego ogromnem nieszczęściem. Inną pobudką są obietnice nagrody, jeśli dziecko postąpi tak, jak sobie tego życzą rodzice. — Kłamstwo ze złośliwości ma również przyczynę w złym przykładzie, jaki dziecko ma w domu. Ileż to razy — dodam od siebie — słyszą dzieci z ust rodziców, jaką radość sprawiła im klęska materyalna czy moralna nielubianej osoby? Jakże tedy to dziecko będzie kiedyś postępować? Odpowiedź łatwa do przewidzenia. Pójdzie tą samą drogą, zanurzy się w kałuży oszczerstwa, zatraci do reszty rozeznanie między dobrem a złem.

B) Przedewszystkiem muszą rodzice i wychowawcy ukochać szczerze prawdę i być z nią w bezwzględnej zgodzie w myślach, mowie i czynach. Szczególniej w stosunku do dzieci nie wolno najdrobniejszej rzeczy lekceważyć. Wychowawca nie powinien, jeśli sam się pomyli przypadkiem, uciekać się do kłamstwa, by ukryć błąd własny, ale przeciwnie z całą otwartością powinien przyznać się do

popełnionego błędu, taka bowiem otwartość nie tylko go nie poniży w oczach wychowanka, ale przeciwnie podniesie. Przed kłamiącem otoczeniem powinien się i sam wychowawca mieć na baczności i pilnie strzedz wychowanka, chociażby to była nawet najbliższa jego rodzina. Wychowanek powinien przyjść do przekonania, że prawda jest ponad wszystko, a więc i największy nawet kłopot lub niepowodzenie nie powinny i nie mogą być tak ważne, ażeby dla nich i przez nie, poświęcać zamiłowanie prawdy. Należy dalej wystrzegać się łatwowierności względem dzieci oraz bezwzględnej surowości. Surowe bowiem kary częstokroć odnoszą wręcz niepożądany skutek u dziecka.

K. S. O wychowaniu dzieci na ludzi praktycznych. („Rodzina i szkoła". 1903. nr. 19—22. str. 8—12).

Powszechnie narzeka się na brak zmysłu praktycznego u młodzieży, ale zapomina się, że główną winę ponosi dom rodzicielski, bo szkoła sama bez współdziałania domu niewiele może uczynić w tym kierunku. — Ażeby takiemu stanowi rzeczy zapobiedz musi przedewszystkiem dom rodzicielski wszelkimi sposobami rozbudzać samodzielność dzieci. Dziecko powinno uczyć się — ile możności jak najwcześniej — stać o własnych siłach: a więc powinno samo rozbierać się i ubierać, załatwiać wszystkie swoje potrzeby, a nie wysługiwać się służbą lub rodzeństwem i t. d. i t. d. Nieporadność, która częstokroć czyni ludzi nieszczęśliwymi, pochodzi zawsze z bezczynności w dzieciństwie. Obok samodzielności w czynach należy także rozbudzać w dzieciach samodzielne myślenie i w niem je ćwiczyć. Da się to bez trudu przeprowadzić, bo tysiące okazyi nastręcza się ku temu w życiu dziecka. N. p. powinno ono samo pomyśleć, w jaki sposób można naprawić zepsutą zabawkę i t. p. Powinni dalej rodzice objaśniać wyczerpująco a przystępnie wszystko, czem dziecko się zainteresuje, a czego nie rozumie. Oprócz tego bardzo tu pomocną jest lektura, zaznajamiająca dzieci z historyą życia praktycznego. Należą tu przedewszystkiem opisy odkryć i wynalazków, opisy podróży, obrazki z historyi naturalnej, życiorysy znakomitych ludzi, obrazki niebezpieczeństw i strat, pochodzących z niepraktyczności, przedstawione w jaskrawych barwach. A takich książeczek, Bogu dzięki, mamy pod dostatkiem. Wiadomości są potęgą i rozpościerają swoje opiekuńcze skrzydła nad całem życiem człowieka i poza niem, jeśli ich nauka nie jest zewnętrzną tresurą, ale prawdziwym pokarmem ducha. Ostatnią nareszcie wskazówką do wychowania dzieci na ludzi praktycznych jest wprowadzenie dzieci w przyrodę i życie. Samo czytanie, chociażby i najstosowniejszych książek, nic tutaj nie podoła. Ludzie ślęczący nad księgami są częstokroć bardzo niepraktyczni. Umieją się wprawdzie w księgach swych oryentować, ale w życiu praktycznem są nieporadni. Trzeba tedy zaprzyjaźniać dzieci, jak można tylko najwcześniej, z przyrodą. Ona nie stwarza ani leniwców ani głupców, bo wzbogaca w rozsądek, roztropność i obrotność, bo utrzymuje ducha ludzkiego w baczności i krzepkości. Ale obok natury musi

i życie ludzkie być źródłem nauki dla dziecka. Gdy chłopiec nie rozpatrzy się za młodu w wirze światowym, to w życiu późniejszem nie potrafi się do niego zastosować. On musi widzieć, jak to ludzie pracy mozolą się, musi ich czyny oglądać, ażeby nimi zbudować się. Samo słowo nie wyrobi dzieci na ludzi praktycznych, na ludzi czynu. Kto dzieckiem od życia przyrody i życia ludzi jest odosobniony, kto ani w podróży, ani na przechadzce nie spogląda badawczo w ich działania, ich pracy, mozoły i dzieła, ten w życiu praktycznem na każdym niemal kroku potyka się i upada. Naturalnie — zgubne musi mieć skutki: fałszywie pojęte wprowadzanie młodzieży w świat, wprowadzanie jej w ludzkie namiętności, zepsute towarzystwa, zatrutą atmosferę.

MÜNCH WILHELM. Geist des Lehramts, eine Hodegetik für Lehrer höherer Schulen. Berlin. Georg Reimer. 1903. 8 ka. str. 537.

Niejednokrotnie usiłowano dowieść, że pedagogika nie jest nauką. Przeczy temu najzupełniej omawiana książka. Zajmuje się ona nie tylko zawilszemi i mniejszemi zarazem kwestyami pedagogicznemi, lecz także wkracza w zakres praktycznego szkolnego życia. Kto jednak chce wkroczyć w tego rodzaju traktowanie zagadnień pedagogicznych, musi znać oprócz fundamentalnych zasad pedagogiki także dzieje wychowania w ogóle oraz musi sam praktycznie znać wychowanie i nauczanie. Wszystkie te zalety, konieczne przy napisaniu takiej pracy, posiada autor w zupełności. Książka jego powstała z wykładów, podzielonych na 16 rozdziałów, których treść jest następująca: Charakter urzędu; o kwestyi wychowania; charakter, przedmiot i główne kierunki wychowania; środki wychowania w szczególności; wewnętrzna i zewnętrzna organizacya wychowania; istota, organizacya, metoda, technika nauczania; główne zagadnienia nauczania zawodowego; nauczyciele i uczniowie; stosunek nauczyciela do życia. Jak widzimy, książka jest bogata w treść i to wcale nie nową, co jest właśnie jej zaletą. Kwestye bowiem, poruszone w niej, zostały objaśnione z nowego punktu widzenia. Wszystkie zagadnienia, dotyczące pedagogiki w ogólności jak i hygiena szkolna i t. p. zostały tutaj prawie samodzielnie opracowane. Ponadto dodał autor osobny rozdział, informujący czytelnika w zawodowej literaturze przedmiotu. Recenzent tej pracy Dr. J. Loos w „Zeitschrift für die oesterreichischen Gymnasien“ (1903. zeszyt 10. str. 950—951) nie ma dość słów pochwały dla tej pracy.

TOMINŠEK JOSEPH DR. Ein neuer Beitrag zur Praxis des Prüfens. („Zeitschrift für die oesterreichischen Gymnasien“. 1903. zeszyt 7. str. 647—654).

Po ożywionej dyskusyi, jaką na temat pytania i klasyfikacyi prowadzono w latach 1900—1901 w „Oesterreichische Mittelschule“ i w „Zeitschrift f. d. oest. Gymn.“, zabrał głos wymieniony autor formułując swoje zapatrywania następująco: przy pytaniu trzeba

stale baczyć na 1. przedmioty naukowe; 2. klasy a) co do stopnia, b) co do liczby uczniów; 3. na indywidualność uczniów. Ad 1: Sposób pytania musi być — naturalnie — zupełnie różny stosownie do przedmiotu. Pytając z historyi, literatury, geografii i historyi naturalnej, a także częstokroć z religii, należy żądać od ucznia płynnego opowiadania i logicznego związku myśli. Ale byłoby nonsensem, pytając z gramatyki języków klasycznych lub nowożytnych, zadawać jednemu tylko uczniowi tuziny pytań, lub kazać mu całą godzinę tłómaczyć z języka obcego na ojczysty. Tu rychła zmiana jest nie tylko łatwo możliwa, ale, co więcej, bardzo pożądana. — Ad 2: Inaczej trzeba uczyć w niższych, inaczej w wyższych klasach. W klasach najniższych trzeba posługiwać się metodą, używaną w szkołach ludowych. W miarę rozwoju umysłowego uczniów można przejść stopniowo do przedstawiającego pewną całość wykładu i takiego także żądać pytając. — Ad 3: Pytanie powinno być zastosowane do indywidualności ucznia. Jeżeli który uczeń jest obdarzony z natury zdolnością wyrażania się tu i tam oryginalnie, trzeba mu dać możność okazania tej zdolności. Jeżeli znowu uczeń nie jest wymowny tak, że trzeba wszystko z niego po prostu „wyciągać“, byłoby niesprawiedliwością żądać od niego jednolitego wykładu, byłoby niesprawiedliwością dawać mu z tego powodu złe noty. W takim wypadku trzeba posługiwać się o ile możności jak najkrótszymi pytaniami, jak najbardziej ściśle określonemi. Ale przedewszystkiem trzeba znać indywidualność uczniów. Ponadto przy dyalogowej metodzie pytania w klasach niższych nie trzeba brać ściśle i surowo obowiązku ciągłego napięcia umysłowego uczniów, lecz tu i ówdzie poczynić pewne ustępstwa ludzkim słabościom. Z całą surowością można tego żądać tylko od uczniów, znanych notorycznie z roztargnienia.

SCHICKINGER HERMANN. Die Privatlektüre in den klassischen Sprachen. („Zeitschrift für die oesterreichischen Gymnasien“. 1903. zeszyt 10. str. 932—942).

Z dotychczasowej gimnazyalnej lektury autorów starożytnych dają: Korneliusz Nepos obrazy i wizerunki kilku greckich wodzów i mężów stanu, Liwiusz w pierwszej księdze fatalne pomięszanie podania z fałszowaną historyą, Sallustyusz w „Bellum Jugurtinum“ obraz zdeprawowanych stosunków politycznych, Cicero przedstawia się w swoich mowach jako typ adwokacki z wszystkiemi zaletami i słabościami, Cezar jest despotyczno-gwałtowny (zdaniem autora powinno się czytać tylko VII. księgę), Owidyusz zapoznaje ucznia doskonale z całą grecko-rzymską mitologią oraz daje pewien pogląd na życie umysłowe za czasów Augusta, Wergiliusz i Horacy są nie tylko naśladowcami greckich wzorów, lecz ponadto mają ogromne znaczenie z powodu wpływu, jaki wywarli na literaturę niemiecką i romańską. Z pierwszej części „Roczników“ Tacyta występuje widocznie postać Tyberyusza. Natomiast korzyść z lektury Tacyta „Germanii“ nie jest

już tak wielka, jak o tem sądzi się powszechnie. Curtius Rufus wiąże uwagę z osobistością światowego znaczenia. Z grecką literaturą ma się rzecz inaczej, z powodu okresu czasu, jaki ona obejmuje. Z Homera dowiadujemy się o kulturze bardzo niewielkiego okresu, Herodot i Demostenes oddzieleni są od siebie całem stuleciem. Ksenofont daje doskonały obraz stosunków w Azyi mniejszej po wojnie pelopeneskiej, z Demostenesa za to nie może uczeń nabrać dokładnego wyobrażenia o znaczeniu i celach Filipa. Z dyalogów Platona nie ma uczeń pojęcia wprawdzie o filozofii platońskiej, ale za to poznaje doskonale wycezylowaną postać Sokratesa. Z tego okazuje się, że uczeń czyta z literatury łacińskiej sporo epiki i liryki, o dramacie nie ma wyobrażenia, dosyć dziejopisarstwa i retoryki; z literatury greckie zna dostatecznie epiczną poezyę, o liryce ani pojęcia, zna jeden dramat, dwu historyków i jednego filozofa. Znajomość klasycznych literatur powinna być dopełniana lekturą prywatną. Rozważywszy dotychczasową lekturę w niemieckich gimnazyach Austryi przychodzi autor do przekonania, że jest ona wcale niekonsekwentnie dobrana. Zdaniem jego lektura prywatna powinna rozpoczynać się możliwie jak najwcześniej (już w 3-ciej i 4-tej klasie) powinna uwzględniać indywidualne interesa uczniów, powinna pozostawać w związku z dalszą lekturą arcydzieł innych literatur (Lessinga „Laokoon“, Szekspira „Juliusz Cezar“, Goethego „Ifigenia“ i t. d.). W końcu podaje autor plan lektury prywatnej podług klas. Literatura łacińska: kl. III. Nepos, Curtius, Eutropius, Phaedrus; kl. IV. Caesar, Owidyusz; V. Liwiusz, Owidyusz; VI. Cicero (Tusculan; de officiis, somnium Scipionis), Wergiliusza „Eneida“ (3 i 5 pieśń); VII. „Listy“ Cycerona, Wergiliusza „Eneidy“ księga 9, rzymscy lirycy; VIII. proza srebrnego okresu literatury, Terencyusza „Andria“ albo Plauta „Trinummus“, Horacego „Ars poëtica“. Z literatury greckiej: w kl. V. Homera „Iliada“ (3 lub 4 pieśń), Ksenofonta „Anabasis“; kl. VI. Homera „Iliada“ (w całości), Herodot albo Arrian; kl. VII. Demostenesa „Mowa o wieńcu“; Lysias, Lukian, greccy lirycy, z żywotów Plutarcha (Temistokles, Perykles lub Cezar); kl. VIII. obszerniejszy dyalog Platona (Gorgias, Protagoras, Symposion), Tucydydes, Marek Aureli a w miejsce drugiego dramatu Sofoklesowego jaką tragedyę Eurypidesa (Ifigenia na Taurydzie lub Medea).

Dr. St. Zdziarski.

Sprawy Tow. nauczycieli szkół wyższych.

Sprawozdanie z posiedzeń Kół:

KOŁO KOŁOMYJSKIE. 1. Posiedzenie Koła dnia 14. maja. Na wstępie podał sekretarz prof. Missona, jak ukonstytuował się nowy Wydział Koła i odczytał referat p. t. „Cele naszego Koła“ skreślony w myśl dyskusyi, przeprowadzonej na posiedzeniu Wydziału.

Referent zwrócił przedewszystkiem uwagę na wadę wspólną całemu nauczycielstwu szkół średnich, że się nie zajmuje wcale pedagogiką. Wina tego leży już w studyach nauczyciela nie uwzględniających w znaczniejszej mierze tej dyscypliny, skąd też pochodzi, że się nią wcale nie zajmujemy, otrzymawszy posadę nauczycielską. Zło to odbija się tak na uczniach naszych, boć nie umiemy ich poprowadzić metodycznie, jak też i na nas samych, bo nie wyrabiamy się na prawdziwych pedagogów. A przecież potrzebujemy w każdym zawodzie fachowców, by módz utrzymać ten zawód na wysokości jego zadania.

Referent konstatuje drugi smutny objaw w życiu nauczycielstwa a jest nim niezajmowanie się książkami, które się świeżo ukazały, jak też czasopismami naukowemi, a więc i nie postępowanie z rozwojem nauki, skąd też pochodzi, że wiedza nauczyciela pozostaje częstokroć na tem samem miejscu, na jakiem była wówczas, gdy zdawał egzamin nauczycielski.

To też zadaniem posiedzeń Koła, ma być usunięcie braków, a pobudzenie nauczycieli do zajmowania się tak kwestyą wychowywania i prowadzenia młodzieży jak też pracowania naukowo i podążania z postępem wiedzy.

Posiedzenia zamierzamy wypełnić w następujący sposób: Pierwszym punktem każdego z nich będzie referat fachowy, czy to pedagogiczny, czy też naukowy — drugim zaś będą sprawozdania z poszczególnych czasopism wygłaszane przez poszczególnych członków z pamięci. Każdemu z chętnych członków Koła przeznacza się jeden dział, o którym ma stale referować, a w taki sposób osiągnie się wyrobienie się nauczycieli na specyalistów w poszczególnych działach, dysponujących faktami i datami. Dyskusya zaś nad poruszonemi sprawami będzie miała na celu pobudzenie do współdziałania wszystkich członków, uczestniczących w posiedzeniach.

Zarazem pragnie prelegent tak przez owe referaty miewane z pamięci, jak też i dyskusyę dać nauczycielstwu władzę nad słowem w kwestyach naukowych — widzi bowiem, że nie władamy mową tak poprawnie i biegle jak przystało na ludzi o wykształceniu aka-

demickiem co pochodzi niestety stąd, że polot myśli i słowo nasze zniżać musimy do poziomu inteligencyi uczniów naszych.

Nastąpiło jako punkt 2 gi porządku dziennego sprawozdanie prof. Missony z czasopism, zajmujących się hygieniczną stroną w wychowaniu młodzieży.

Poruszono w niem sprawę czystości w budynku szkolnym, uczenia gimnastyki w porze letniej na wolnem powietrzu i dezynfekcyi wypożyczonych książek, będących niejednokrotnie rozsadnikami chorób. W końcu omawiał sprawozdawca kwestyę rozdziału płci w czasie nauki szkolnej.

W ożywionej dyskusyi, jaka się wywiązała po sprawozdaniu, zabierali głos: prof. Makaruszka, Dembitzer, Trybowski, Kozakiewicz, Wilk i Łomnicki uzupełniając fakta, przytoczone przez referenta spostrzeżeniami, jakie sami poczynili, i szczegółami ilustrującemi nasze stosunki szkolne.

Delegatem na Walne zgromadzenie Tow. obrano prof. Makaruszkę. Zgodzono się na wnioski uczynione przez naczelny Wydział, dodając do wniosku w sprawie zaprowadzenia ruskiego języka jako obowiązkowego, zastrzeżenie przeciw przeciążeniu uczniów.

Koło poleca delegatowi wniosek prof. Trybowskiego, w którym zastrzega się przeciw przenoszeniu zastępców nauczycieli w ciągu roku szkolnego, cierpi bowiem na tem tok nauki.

Delegatowi wyasygnowano 50 koron na koszta podróży do Krakowa.

— 2. Posiedzenie Koła dnia 28. maja. Na porządku dziennym były:

A) Sprawozdanie delegata, prof. Makaruszki, z Walnego zgromadzenia odbytego w Krakowie. Przytaczamy tutaj uwagi, jakie poczynili członkowie Koła w dyskusyi nad sprawozdaniem dla zwrócenia uwagi innych członków Tow. na poruszone u nas sprawy.

a) Zważywszy, że delegaci zastępujący całe Koła mają na Walnem zgromadzeniu tylko głos jeden i bywają przegłosowywani przez członków niedelegatów, mieszkających w miejscu zjazdu, konstatujemy niestety, że głosowanie na Walnem zgromadzeniu i jego uchwały wyglądają raczej na uchwałę odnośnego Koła miejscowego (w tym wypadku krakowskiego) niż głos wszystkich Kół razem.

b) Dowiedziawszy się, że Galicya wschodnia obesłała zjazd tylko 9-ciu delegatami wyrażamy nasze ubolewanie, że zjazdy budzą tak mało zainteresowania — niemniej potępić musimy wypadki, iż wysłani na zjazd delegaci, wcale w nim nie uczestniczą, mimo to, że przybyli (!) do miasta, w którem zjazd się odbywa.

c) Żądamy rozszerzenia Muzeum, chociażby z podwyższeniem wkładek i przyjmowania doń referatów z Kół prowincyonalnych w pełnej ich objętości.

d) Żądamy, aby naczelny Wydział przedłożył jeszcze przed końcem roku kwestyonaryusz w sprawie organizacyi młodzieży i nadzoru

nad nią (w myśl uchwały Walnego zgromadzenia), tak aby tę sprawę można załatwić przed rozpoczęciem nowego roku szkolnego.

B) Jako punkt drugi nastąpił referat prof. Dembitzera „O programach gimnazyalnych w Niemczech". Referent podał za Rethwischem genezę programów, a następnie zapatrywania Rethwischa na walkę przeciw programom w Prusiech i argumenta, jakie przytacza Rethwisch chcąc zatrzymać je nadal.

W dyskusyi zabierali głos: prof. Makaruszka, Trybowski, Naływajko, Kozakiewicz, Majewski, Missona, a następnie uproszono prelegenta o następny referat mający traktować o programach gimnazyalnych w Austryi i Galicyi.

KOŁO KRAKOWSKIE. Posiedzenie dnia 9. kwietnia 1904. Po przyjęciu protokołu z ostatniego posiedzenia zdaje prof. Opuszyński sprawę, w jaki sposób Wydział załatwił wniosek prof. Lekszyckiego w sprawie kolonii wakacyjnych dla młodzieży szkół średnich. Zważywszy na trudności techniczne, jakie z wykonaniem tego planu są połączone, na inne cele również doniosłe, a Towarzystwu naszemu bliższe, oświadcza się Wydział pomimo całej sympatyi dla tego humanitarnego projektu za utworzeniem osobnego towarzystwa, któreby tą akcyą się zajęło, przyrzekając ze swej strony poparcie moralne, jakoteż przystąpienie do towarzystwa jako członek wspierający. Wydział zwraca równocześnie uwagę komitetu na równoległą akcyę prof. Krotoskiego i możliwe połączenie obu myśli.

Imieniem komitetu tymczasowego przyjmuje prof. Kurpiel tę odpowiedź do wiadomości i prosi kolegów o poparcie koncertu, urządzanego dnia 17. kwietnia na ten cel.

Prezes otwiera dyskusyę nad referatem prof. M. Mazanowskiego „O godności stanu nauczycielskiego naszych szkół średnich".

Prof. Wasung. Poruszenie kwestyi, mającej być tematem naszej dyskusyi uważam za myśl szczęśliwą, bo jestto sprawa piekąca i źle się dzieje u nas pod tym względem. Chcąc jednak, by dyskusya dzisiejsza była pożyteczną, należy zrobić ścisły rachunek sumienia przedewszystkiem z tego, w czem i o ile my sami w tej sprawie zawinili, a następnie rachunek z dwoma innymi czynnikami wchodzącymi w grę, ze społeczeństwem i władzami naszymi, bo i po tamtej stronie wina będzie. — Sprawa godności stanu naszego — to wrzód w naszym organizmie szkolnym, z którym jednak obchodzić się delikatnie nie można, należy go rozciąć i gruntownie zbadać. Mówię to dlatego, że referat uważam za zbyt oględny może czasem, za ogólnikowy miejscami, a niektóre rzeczy zostały w nim zręcznie pominięte.

Prezes Koła prosił nas o dyskusyę poważną i taką ona być powinna, dyskusya poważna nie wyklucza jednak krytyki choćby bolesnej, byle usprawiedliwionej, zarzutów choćby gorżkich, byle z głębokiego, szczerego przekonania płynących.

W ostatnich czasach mówiliśmy wiele w ciaśniejszem kole znajomych na temat dzisiejszego referatu i chciałbym dzisiaj niektóre myśli i uwagi wypowiedzieć, oparte na doświadczeniu mojem i innych. Zastrzegam się, że mówię ściśle teoretycznie, nie myśląc o osobistościach, chcę zastanowić się, dlaczego sędzia, adwokat, lekarz — wykształceniem ogólnem nam równi, a czasem niżsi — bywają z reguły więcej cenieni niż my? Odrzuciwszy nawet stosunki majątkowe, które czasem grają rolę, odrzuciwszy urok władzy, przed którym ludzie się korzą, jeszcze po naszej stronie pewne minus pozostanie!

Gdzie wina? Otrzymaliśmy ciężki spadek po znienawidzonych nauczycielach Niemcach i Czechach i klątwa ta działa jeszcze dotychczas. W rozwoju społeczeństwa czasy to niedawne. Zaczęliśmy więc odrazu gospodarować z długami, a teraz stan majątkowy również nie świetny.

Szkoły nasze potrzebują reformy na gwałt. Jeżeli nie przeciążenie ogólne młodzieży, to cała masa przedmiotów i przeładowanie materyałem naukowym, szablon, brak uwzględnienia wieku młodzieży starszej, anormalne przepełnienie szkół, i idące za tem w ślad gorsze wyniki nauki — wywołują niezadowolenie społeczeństwa, które sarka i oburza się. Winą ogółu jest, że nie odróżnia winy nauczycielstwa od nieprzyjaznych okoliczności, że cały stan zły nam przypisuje, że nie uznaje najczęściej naszej mozolnej pracy nawet w takich warunkach. Tłum jednak, jednostki mniej lub średnio wykształcone, potrzebują ofiar widomych, nie abstrakcyi — wołają: ukrzyżuj! i my padamy ofiarą.

W tem społeczeństwie jednak są niektórzy więcej winni, a to ci, którzy mówią, że je wychowują, że je prowadzą ku światłu — to dziennikarze i literaci. Ci powinni stać nad tłumami, ocenić prawdziwy stan rzeczy, otworzyć masom oczy. Tymczasem bardzo często spotykamy się w tych sferach z obojętnością zupełną, a czasem — przykro to wyznać — i z niechęcią.

Szukajmy dalej winnych i chodźmy wyżej do władz naszych. Jeżeli mowa o władzach centralnych, to trudno nie przyznać im wielkich zasług na polu szkolnictwa krajowego, ale nadzwyczajnych starań o podniesienie godności naszej nie widać. Czy starano się dać nam większe wykształcenie pedagogiczne? Utworzone w ostatnich latach kursa praktykantów, to przecież głównie zasługa jednostek. Dostaliśmy wprawdzie rangi, uśmiechają się nam tytuły radców — ale może lepiej było bez nich?! — Wśród tych lat trzydziestu były ciężkie czasy dla nauczycieli, a były wskutek zastoju w kreowaniu nowych zakładów. Jeżeli przez lat 40 (1860—90) powstało w Galicyi tylko 15 szkół średnich, to nie dziw, że potem nastąpiło przepełnienie istniejących zakładów. A wtedy zaczęto przyjmować ludzi bez wykształcenia fachowego: medyków, prawników, filozofów z 1-go lub 2-go roku, jednostki często wykolejone Czy w innym zawodzie byłoby to możliwem? Zapewne, że czasem były między nimi znakomite

nabytki, ale to wyjątki. Podkopało to jednak naszą godność bardzo, bo wyrobiło przekonanie w społeczeństwie, że można być profesorem bez studyów. Można się tłómaczyć brakiem ludzi, faktem jest mimo tego, że stan nasz ucierpiał na tem niezmiernie.

W każdym stanie znajdować się muszą złe jednostki, są więc one i u nas. Ponieważ stoimy pod ciągłą kontrolą publiczności, więc błędy nasze są wszystkim znane i głośne. Zdarzało się więc, że władze wytaczały temu lub owemu śledztwo dyscyplinarne, a następnie usuwały go wskutek braku poprawy. Dotychczas zgoda na wszystko! Cóż kiedy po paru miesiącach przyjmowano takich na nowo, i cierpiano ich dalej, pomimo, że nie byli lepsi. Przenoszono gdzieindziej i zamiast szkodzić powadze stanu w wielkiem mieście, szkodził ten lub ów w małem miasteczku. Koleżeństwo polega na uczuciu solidarności, na pomaganiu sobie wzajemnem, ale i na usuwaniu parszywych owiec, by stanu nie poniżać. Dlatego też musi się zrobić władzom naszym zarzut zbytniej pobłażliwości, dającej się wprawdzie zrozumieć zbiegiem rozmaitych okoliczności.

W każdym urzędzie są skargi i rekursy, muszą być one i u nas. Referent przytoczył nam, że z kilkuset skarg wniesionych przez rodziców przy końcu roku, było zaledwie kilka uzasadnionych. Niedawne to czasy, kiedy anonim wystarczał do wytoczenia śledztwa dyscyplinarnego. I tu postępowanie władz powinno być inne. Na skargi zawierające najcięższe czasem zarzuty, na skargi, o których my nic nie wiemy, władza nasza nie reaguje zupełnie. Przełożeni mają prawo wymagać od nas pracy sumiennej i gorliwej, my mamy prawo domagać się obrony przed napaściami. Obrazę konduktora tramwajowego karze się aresztem bez zamiany na grzywnę, ale obraza profesora, nawet w gmachu szkolnym, to obraza człowieka prywatnego. A czy dożyjemy kiedy sprostowań urzędowych, jeżeli na nauczyciela pisze się niestworzone rzeczy! Twierdzi się powszechnie, że my jesteśmy wyżsi ponad niesłuszne zarzuty, szersze warstwy myślą sobie jednak „na tem musiało być przecież coś prawdy!“

A nasi bezpośredni przełożeni, dyrektorowie, czy mają zawsze czyste sumienie, że bronili godności podwładnych nauczycieli? Zdaje mi się, że ich zadaniem jest pośredniczyć między profesorami a publicznością, utrzymać tak pożądaną harmonię między domem a szkołą, wyrównywać niesnaski, łagodzić przeciwności. Nie należy jednak uważać nauczycieli zawsze za winnych, za chcących szkodzić, za nieprzyjaciół młodzieży. Wszelkie skargi rodziców, należałoby przyjmować oględnie, ważniejsze kazać przedłożyć na piśmie, ale — jak to już przedtem powiedziałem — w razie winy nauczyciela postępować surowo

A teraz i my sami mamy sporo grzechów! Dlaczego nie lubią nas w towarzystwach prywatnych? bo zdaje się nam, że to szkoła także i w obec innych ludzi chcielibyśmy uchodzić za nieomylnych, jak tego żąda się w szkole. Zasklepiamy się zanadto w fachowem kółku i nie widzimy nic poza gimnazyum i naszym przedmiotem.

Już na uniwersytecie wsiadamy na jakiegoś konika i jedziemy na nim całe życie. Dlatego można też czasem słyszeć zdanie: „Wie Pan, z Panem to można przecież o czemś pogadać!“ Idziemy do klasy, strzegąc się, by uczeń nie znalazł jakiegoś błędu w naszym wykładzie, i obawę tę przenosimy w życie publiczne, a stąd ta mała ilość profesorów, biorących udział w życiu społecznem, mało mowców, choć mamy przecież tyle sposobności do wyćwiczenia się w tym kierunku.

Postępowanie nasze ze stronami szwankuje również często. Są profesorzy, którzy bez względu na wiek i płeć osób dowiadujących się o postępie ucznia, są opryskliwi, a czasem i grubianscy. Powtarzamy ciągle chłopcom, że dręczenie bezbronnych jest nieszlachetną rzeczą, a sami robimy to z rodzicami ich, którzy muszą się gorżkich rzeczy nasłuchać, a nie reagują, bojąc się o dziecko. Nie dziw też, że rozżalona matka generalizuje potem żale swe i twierdzi, że profesorowie są straszni.

Dlatego też kończąc to iście rekollekcyjne rozpamiętywanie win i grzechów, chciałbym zwrócić się do Panów z wezwaniem: Wyjmijmy tram z oka naszego! poprawmy się sami, a będziemy mogli żądać potem poprawy i od innych.

Prof. Flach zwraca uwagę, że tak referent, jak i przedmowca stanęli na stanowisku ściśle galicyjskiem, podczas gdy można było widnokrąg rozszerzyć. Niskie stanowisko nauczycielstwa, to objaw ogólnie austryacki (reskrypt Maryi Teresy). Wina to nauczycielstwa i społeczeństwa i wyższych czynników. W teoryi powinniśmy należeć do najwykształceńszych, w praktyce tak nie jest. W Niemczech stanowi stan naucz. nadzwyczajny czynnik kulturalny, u nas i ogólne i naukowe wykształcenie niskie. Poza sferami naszymi nie obcujemy zupełnie, nie dziw więc, że inni uważają nas za warstwę obcą. Urzędnik, gdy w biurze jest dobrym, to wystarcza, życie jego prywatne nie podlega krytyce; nauczyciele, księża, oficerowie wystawieni i pod tym względem na zarzuty. Wśród siebie mamy nadto ludzi, którym wiele zarzucić można, a przecież ich wśród siebie tolerujemy. My więc przedewszystkiem ponosimy winę, bośmy indywidualnie słabi, brak nam nadto poczucia solidarności.

Prof. Kurpiel sprzeciwia się twierdzeniu, że profesorowie stoją nisko pod względem inteligencyi i wykształcenia, a złego przyczyny widzi w zbyt małym udziale profesorów w życiu publicznem. W Niemczech profesorowie są więcej jeszcze zaskorupieni, ale społeczeństwo tam jest mądrzejsze i uznaje zasługi szkoły. Bierzmy udział w życiu społecznem, dajmy się poznać, a będzie lepiej! Niech rodzice znają nas nie tylko z opowiadań chłopców o naszych wadach, ale i z naszych czynów.

Prof. Schmidt. Jednem ze źródeł poszanowania jest, zdaje mi się, sprawiedliwość w ocenianiu postępów uczniów. Spotyka się ją u nas zwykle, często jednak puszczamy z klasy do klasy uczniów niedostatecznie przygotowanych, by jednego ocalić. To jest tylko po-

zorne zaspokojenie sumienia. Podlegamy często rozmaitym względom, presyi publiczności. Dlatego też powinno się klasyfikować ściślej. Do tego jest jednak koniecznem skuteczne poparcie nauczyciela ze strony władz, a nie ocenianie wartości nauczyciela według opinii i zdania rodziców. Z pod kontroli publiczności nie uchylamy się, ale sąd rodziców nie powinien być czynnikiem decydującym w szkole. Dążmy mniej do zdobycia popularności, postępujmy ściśle w zgodzie z sumieniem naszem, a godność nasza podniesie się.

Prof. Bryl zwraca się podobnie jak prof. Kurpiel przeciw twierdzeniu, jakoby nauczyciele niemieccy byli więcej wykształceni na ogół. Zapytuje się następnie jaki cel praktyczny ma mieć dzisiejsza dyskusya? Rozpatrzymy nasze błędy? tak, ale tych, co błądzą, tu w przeważnej części nie ma i nie dowiedzą się o tych zarzutach zupełnie. Do publiczności także nasze słowa nie przedostaną się, władze nie dowiedzą się o tem. Należałoby postawić konkretne wnioski dążące do podniesienia stanu naucz., by dyskusya nie była bezowocną.

Prof. Ippoldt żąda, by w szkole panowała nie nauczycielska pobłażliwość, ale ojcowska surowość. Wymagajmy surowo i ściśle tego, czego uczymy, a uczniowie poważać nas będą. Winą złego jest niedostateczne przygotowanie nasze pedagogiczne. O zastąpienie braków w tym kierunku nie staramy się zupełnie, a gdybyśmy pedagogię dokładnie znali, uniknęłoby się wielu błędów.

Prof. Heck. Niska ocena stanu naucz. jest objawem społecznym w całej prawie Europie, nie tylko u nas. U nas objaw ten jest spotęgowanym wskutek naszej historycznej przeszłości. W dawnej Polsce szkoły nie znaczyły nic dla szlachcica, to pozostało u nas dalej i jeszcze czekać długo będzie trzeba na zmianę stosunków.

Prof. Stein zwraca uwagę na ten szczegół, że już w uniwersytecie wydział filozoficzny znajduje się na szarym końcu mocą tradycyi średniowiecznej. W audyencyach, opisach i t. d. wszędzie reprezentanci nauczycielstwa zajmują stanowisko ostatnie. Społeczeństwo patrzy na to i tak też postępuje.

Prof. Łopuszański podaje 2 powody, które zdaniem jego odgrywają tu wielką rolę: niski stan naukowy nauczycielstwa, bo często nauczyciel umie tylko tyle, ile jest w podręczniku szkolnym, i nasz system wychowania. My nie wychowujemy ludzi. Nauczyciel powinien wśród uczniów swoich znaleźć paru zdolniejszych, nimi pokierować, ich studyami się zająć, a z tych stworzyłyby się potem w społeczeństwie szeregi wnoszące cześć i miłość dla swych kierowników.

Dyrektor Petelenz. Przemawiam tu z jednej strony jako kolega, z drugiej jako dyrektor, a więc bezpośredni przełożony. Muszę stwierdzić, że cieszy mnie dzisiejsza poważna, rzeczowa i spokojna dyskusya, świadcząca najlepiej o godności stanu nauczycielskiego. Inni oskarżają władze i społeczeństwo, byle nie siebie; u nas należy

to poczytać za objaw dodatni, że zaczynamy od siebie. Można całkiem spokojnie zauważyć: że wiele skarg tu wypowiedzianych polega na uogólnieniu pojedynczych wypadków, że stan nauczycielski podnosi się i młodsza generacya sprawę dalej jeszcze poprowadzi.

Przepełnienie szkół, brak sił ukwalifikowanych, nie patrzenie w przyszłość ze strony władz centralnych wywołały stosunki anormalne w szkołach naszych. Publiczność lekceważy sobie pewną część nauczycieli. Wbrew zdaniu prof. Łopuszańskiego nie życzyłbym sobie, by nauczyciel zajmował się kilku uczniami tylko, bo byłaby to niesprawiedliwość wobec innych, mniej zdolnych.

Zwracam uwagę na fakt, że nietylko nasz stan jako taki jest w tyle w naszem biurokratycznem społeczeństwie. Spoglądnijmy na inżynierów, lekarzy w służbie rządowej, a zobaczymy to samo. Zaradzić by temu można przez powiększenie liczby szkół, zniesienie umundurowania młodzieży i zrównanie płac naszych zupełnie z płacami urzędników innych.

Prof. Śnieżek żąda, by w razie wytoczenia śledztwa profesorowi na podstawie skargi rodziców karano i skarżącego, jeżeli się okaże, że zarzuty były niesłuszne. Żądają od nas, byśmy nadskakiwali publiczności; grzecznymi być możemy, ale nie służalczo i poniżająco dla nas.

Radca Kulczyński zaznacza, że kończąc dyskusyę dzisiejszą, chciałby uderzyć w ton jaśniejszy. Od lat 30-tu wiele poprawiło się położenie nasze pod każdym względem, a i my sami stoimy wyżej niż dawniej, a prof. Flach sądzi za surowo. Stosunki, w których pracujemy są drażliwe, bo rodzice są zawsze dla dziecka stronniczy, ludzie dobrzy i mądrzy mówią o nas dobrze i przychylnie. Pewnie, że stan naucz. w Niemczech stoi wyżej, ale tam ma on za sobą wiekową tradycyę, a my lat 40 tylko. Miejmy nadzieję, że wnet jeszcze lepiej będzie i społeczeństwo naszą pracę oceni.

Prof. Mazanowski przedkłada wnioski swe, które Koło poleca Wydziałowi przedyskutować i na najbliższem posiedzeniu przedstawić.

Na tem posiedzenie zamknięto.

KOŁO NOWOSĄDECKIE. Posiedzenie dnia 6. maja. Po otwarciu posiedzenia powitał przewodniczący radca Gutkowski nowych członków ze Starego Sącza i zaprosił ich do wspólnej pracy.

Następnie odczytał prof. Miczyński obszerną pracę p. t. „O rozwoju fizyki w nowszych czasach“, za którą mu Koło podziękowało.

Ponieważ dotąd nie załatwiono ostatecznie sprawy referatu, proponowanego przez Wydział centralny, więc przystąpiono do wyboru referenta. Na wniosek radcy Gutkowskiego uproszono prof. Leonharda, który obiecał się zająć tym referatem.

W końcu odczytał dyr. Rzepiński pismo Dra Krotoskiego, proszącego o dostarczenie mu danych statystycznych w sprawie chorób wenerycznych u uczniów.

W odpowiedzi na pytania załączonego kwestyonaryusza wywiązała się ożywiona dyskusya, w której zabierali głos wszyscy członkowie Koła. Posiedzenie zakończono wyborem dwu referentów, którzyby poruszoną kwestyę ujęli w pewną formę i przedłożyli swe prace na następnem posiedzeniu, które się ma odbyć stosownie do zapadłej uchwały w Starym Sączu. Referaty te objęli ks. Kumor ze Starego Sącza i prof. Pichor z Nowego Sącza.

SPRAWY BIEŻĄCE.

KILKA SŁÓW O 3. WYDANIU CORN. NEPOSA.

Komisya wydawnicza Towarzystwa naucz. szk. wyższych poleciła mi przygotować 3. wydanie wybranych żywotów z C. Neposa, wyrażając zarazem życzenie, żebym ich liczbę powiększył, sprostował omyłki historyczne, wyrugował właściwości językowe, niezgodne z gramatyką szkolną i t. p.

Uznając żądanie Komisyi powiększenia liczby żywotów za słuszne, dodałem do dawniejszych ośmiu (Ar. Cim. Ep. Pel. Milt. Them. Alc. Hann.) sześć nowych (Thras. Con. Dat. Ages. Phoc. Ham.). W wyborze powodowałem się najpierw względem na pierwiastek etyczny żywotów. Z tego powodu nie wcieliłem do zbiorku żywotów Pauzaniasza i Lizandra, jako charakterów ujemnych. Zresztą w żywocie Lizandra jest na końcu 2. rozdz. znaczna luka, która uniemożliwia zrozumienie treści poprzedzającej.

Sprzeniewierzając się w części zasadzie powyższej, zatrzymałem żywot Alcybiadesa z wyd. 2., a to ze względu na ważną jego rolę w wojnie peloponeskiej. Trudno Alcybiadesa uniewinnić; tłómaczy go jednak w części postępowanie nieprzyjaciół jego osobistych, a śmierć jego tragiczna czyni zadość obrażonemu uczuciu moralnemu. — Ostatni rozdział, zawierający refleksye nad jego życiem, opuściłem ze względu na trudną mowę zależną. Zresztą przedostatni, kończący się śmiercią Alcybiadesa, stanowi naturalne zakończenie żywota.

Przy wyborze żywotów miałem dalej na względzie, które partye z historyi są uczniom dokładniej znane. Dlatego pominąłem n. p. żywot Eumenesa, gdyż dzieje po Aleksandrze W. nie są znane uczniom tak szczegółowo. Opuściłem dalej żywoty wodzów, z którymi się uczeń nie spotyka w nauce szkolnej. Wyjątek uczyniłem co do Datamesa. Wprawdzie niema w tym żywocie mowy o stosunkach greckich, uczeń jednak może z niego powziąć wyobrażenie o rozkładzie potęgi perskiej, tak groźnej niegdyś dla Grecyi, a obszerniejsze i żywe skreślenie żywota tego satrapy zainteresuje ucznia niewątpliwie.

Za podstawę uporządkowania żywotów przyjąłem związek historyczny, uwidoczniony w spisie żywotów notatką, obok umieszczoną, a wskazującą, na jakiem tle historycznem wódz jakiś występuje.

Żądaniu Komisyi sprostowania omyłek historycznych można było bez wielkiej trudności zadość uczynić przy pomocy wydania: „Corn. Nepos, erkl. v. Dr. Karl Nipperdey. Der grösseren Ausgabe 2. Aufl. bes. v. Dr. Bernhard Lupus. Berl. Weidm. 1879“. Trudniej nieco było zaprowadzić porządek w następstwie faktów historycznych w Hann. rozdz. 4. i 5. Czy się to udało i z jakim skutkiem, o tem raczą sądzić nauczyciele filolodzy. — Początek Milt. pozostawiłem niezmieniony, nie chcąc wprowadzać do tekstu elaboratu n. p. Fügnera. Nadmienienie uczniom, że Nepos mylnie przypisuje Miltyadesowi, synowi

Cymona, to, czego dokonał wuj jego Miltyades, syn Cypsela, nie podkopie powagi autora, który przy ówczesnym stanie nauki mógł błąd popełnić.

Główną uwagę należało poświęcić tekstowi. W obec żądania Komisyi, żeby w główniejszych przynajmniej rzeczach zastosować tekst do prawideł gramatyki szkolnej, trzeba było po części zerwać z tekstem dyplomatycznym. Liczni wydawcy od lat przeszło 20 dostrajali tekst Nep. mniej lub więcej szczęśliwie do wymagań szkoły. Z wydań jednak, których miałem pod ręką kilkanaście, najwięcej — zdaniem mojem — odpowiadał intencyom Komisyi tekst Weidnera, który podaje uczniom „Cornelium, grammaticae elementis magis convenientem“, nie zacierając jego charakteru. Tekst Weidnera przedrukował Joh. Schmidt, 4. verbesserte Auflage, Wien u. Prag, 1896, — ale — prawie bez zmiany. — Weidner, stosując tekst Neposa do gramatyki szkolnej, zastąpił n. p. acc. c. inf. po non dubito przez zd. z quin z coni., w zd. skutkowych położył zamiast coni. pf. po praeterit. przeważnie coni. impf. i t. p. Przyjrzawszy się jednak temu tekstowi dokładniej, przyszedłem do przekonania, że w kierunku przystosowania go do gram. szkolnej należy pójść nieco dalej. Czego Weidner nie uczynił, do tego zdawało się mię upoważniać zdanie Komisyi wydawniczej.

Chcąc dać poznać Czytelnikowi, jak zadanie swoje pojąłem, przytoczę niektóre przykłady. „Vulgus“ zna uczeń z gram. elementarnej jako subst. gen. neutr. Nie mogłem więc zostawić w Alc. 8, 6 cum comperisset, vulgum — exisse; por. Kühn. 1, p. 311. 2. extr. — Dat. od „nemo“ w gr. element. jest „nemini“ i to obowiązuje. Dat. ten spotka uczeń w Hann. 2, 5 ut nemini dubium esse debeat. Logicznie należy tej formy dat. użyć w Cim. 4, 3. zamiast „nulli“, p. Kühn. 1. p. 410. — Gen. sng. 3. dekl. w im. na cles kończy się na cli p. Zpt. § 61, 1. Dobrze jednak postąpił Weidner, pisząc Th. 1, 1 Neoclis filius; Alc. 2, 1 Periclis i t. d. bo na co uczniowi formy zapasowe w kl. 3., jeżeli się bez nich obejść może w dalszych latach nauki? Czy nie lepiej więc zatrzymać w Ar. 1, 1 aequalis Themistoclis (a nie Themistocli)? Uczeń nie wie, że aequalis składa się z genet i popada w błąd. To zmusza nauczyciela do wytłómaczenia mu tej formy gen., bez czego obejść się można.

Weidner zatrzymał Th. 2, 8. Salamina, Troezena; 10, 3. Myunta; Cim. 2, 2. Strymona; 2, 3. Eurymedonta i t. d. Sądziłem, że lepiej zostawić tę formę acc. do czasu lektury Ov., Verg. Wszak uczniowi nie wolno z tego użytku robić. p. Zpt. § 71. Kühn. 1. 225. Nie należy także pozostawić „ergo“ w Milt. 5, 2; 7, 5; Th. 4, 5; Alc. 6, 5; 10, 2 i t. d., lecz zastąpić przez „itaque, igitur“, p. Kühn. 2. 740. i nast. Podobnie ma się rzecz z praepos. adversus (p. Kühn. 2. 392), którą zastąpiłem nieraz przez „contra, in.“ Arch. „exadversus“. Th. 3, 4. na podstawie Kühn. 2. 393. zmieniłem na „contra“. Z Kühn. 1. 501. nast. i Zpt. § 160. okazuje się, że się nie powinno szafować formami synkop. jak amaram, amaro! Na tej zasadzie za-

stąpiłem w Hann, 1, 6. „celaris“ formą „celaveris“, żeby ucznia nie pozostawić w błędzie co do czasu. — Niezwykłe też w dobrej prozie (Zpt. § 160. c.) są formy pf. z podw. ii, jak communiit, dispertiit i t. p. (z wyjąt. desii, ii i compos., i petii), czego Weidner także nie przestrzega. – „Mille milites“ czyta uczeń w Milt. 5, 1. zgodnie z tem, co gram. element. podaje; zbałamuci się więc, spotkawszy w Dat. 8, 3. non amplius mille hominum cecidisset. p. Zpt. § 116.

Przejdźmy do składni. U Weidn. czytamy w Alc. 6, 2. „culpae suae tribuebant“. Tymczasem Krebs Antib. potępia ten sposób wyrażenia i każe pisać i mówić „sibi culpae tribuebant“. Dziwniejsza, że w Alc. 7, 2. czytamy „ut omnia minus prospere gesta culpae tribuerent“ bez 2. dat. W Dat. 3, 1. zatrzymał Weidner „hominem maximi corporis terribilique facie“. Czy nie lepiej dla ucznia zmienić na „hominem maximo corpore terribilique facie?“ p. Kühn. 2. 333. — U Weidn. czyta się w Milt. 2, 4. Chersonesi; 8, 3. in Chersoneso. Obowiązywać ucznia powinnoby tylko „in Chersoneso“. p. Kühn. 2. 351. i Zpt. § 398. A. Logicznie idąc dalej, należy oszczędzić uczniowi prawidła co do składni półwyspów, żeby sobie nie pozwolił na zastosowanie go do Hiszpanii, Italii i t. p. wszak to także półwyspy. Raczej za przykładem Ep. 7, 3. in Peloponnesum exercitum duxit wprowadzić do tekstu „in Chersonesum“. A choć Cic. N. D. 3, 22. użył „Aegyptum“ na pyt. dokąd, mimo to należy w Dat. 4, 1. położyć in Aegyptum, jak tego wymaga prawidło gramatyczne. — Jeżeli się większe wyspy składają jak kraje z przyimkiem, to w Hann. 9, 1. należy użyć „in Cretam venit“ (nie „Cretam“). p. Zpt. § 398. A. 1. „Accedere“ składa się z ad z acc. p. Kühn. 2. 240. 10.; nie dobrze więc postąpił Weidn., zostawiając „Lemnum accessit“ Milt. 1, 4; Africam Hann. 8, 3. por. zresztą Th. 4, 1; 7, 2. „Praestare“ podług Kühn. 2. 245. zawsze z dat.; należy więc w Hann. 1, 1. acc. zamienić na dat. Dat. 8, 4. saepe accidebat należy zmienić na „saepe accidit“, jak się o tem dowie uczeń w kl. 4.

Na określenie przyimkowe takie, jak Ar. 2, 1. pugna apud Salamina, nie pozwala stylistyka łać.; ucznia ma obowiązywać jedynie „pugna apud Salaminem facta, p. Salaminia“. Niechże w tekście autora znajdzie potwierdzenie tego, co mu się wpaja. W zd. skutkowych po praeterit. czyta się u Weidn. przeważnie coni. impf. zgodnie z Zpt. § 504. A. Niepotrzebne zatem ustępstwa na rzecz. coni. pf. dość częste u Weidn. n. p. Ar. 1, 2; 3, 2; Ep. 3, 4; Ham. 1, 3. i t. d. por. jednak „Der Sprachgebr. das Corn. Nepos“ v. Dr. Bernhard Lupus, Berl. Weidn. 1876. pag. 144. nast. Locutio sollemnis „terra marique“ położyłem zamiast zwykłego u Nep. „et terra et mari“, by nie obciążać pamięci ucznia rzeczą niewłaściwą. Th. 8, 5 in navem *e*scendere; Alc. 4, 3. in triremem *as*cendere można snadnie zastąpić przez zwyczajne „navem conscendere“ i to tylko wpoić uczniowi. Ar. 1, 2. testula illa; Ar. 3, 1. testarum suffragiis, lepiej zmienić na zwyczajne „testularum suffragiis“, jak się czyta w Them. 8, 1.

Tekst Weidnera zmieniłem także w poszczególnych wyrazach, n. p. zamiast „oppidum“ i „astu“ przy „Athenae“ użyłem „urbs“; zamiast „verens“ Th. 8, 1; Hann. 9, 1. „veritus“; zamiast „reversus est“ Th. 5, 2. revertit; zamiast „lectores“ Ep. 1, 1; Pel. 1, 1. legentes i t. p. — „Ignorantia“ podług Krebsa Antib. zmieniłem w „ignoratio“; poet. Graius, Grek, grecki, zastąpiłem przez „Graecus“; „acta“ Ages, 8, 2. przez zwyczajne „litus“; „salum“ Th. 8, 7. przez „altum mare“; „vicinitas (vicinia) Alc. 10, 4. przez „vicini“ p. Krebs. Zaim. „hic“ musiałem bardzo często zastąpić przez is; por. Sprachgebr. p. 115; adv. „hic“ przez „ibi“, „huc“ przez „eo, eodem“ i t. d. Nieraz opuściłem „suus“, nadużywane przez Nep.; por. Sprachgebr. p. 107. Wreszcie rozbiłem niektóre okresy jak Milt. 1, 4; 4, 1, 2; Th. 2, 4; Ep. 7, 3; 9 init.; Hann. 2, 1, 2. Ponieważ tekst Nep. w ogóle jest bardzo licho przekazany dzięki szczególnie niepowołanej ręce tych, którzy go używali do celów szkolnych, należało więc nieraz opuścić dodatek, mający niezaprzeczone cechy interpolacyi, objaśnienia i t. p. Już Weidner n. p. opuścił Con. 3, 3 quod *προσκίνησιν* illi vocant, Cim. 3, 1 quod illi *ὀστρακισμόν* vocant; i słusznie, gdyż Nep. przestrzega zgody zaimka wzgl. z orzeczeniem rzeczownem; p. Sprachgebr. p. 118. mimo poprawnej zgody zaimka skreśliłem w tekście Weidn. Milt. 6, 3 quae Poecile vocatur, bo uczeń nie dopatrzy w tem *ποικίλη* (sc. *στοά*); tak samo opuściłem Milt. 4, 3 qui hemerodromoe vocantur.

Przytoczone powyżej przykłady, jakkolwiek nie wyczerpujące zmian, w tekście Weidnera poczynionych, wskazują, o ile od niego odstąpiłem i dlaczego. Czy tekst na tem zyskał, sąd o tem bezstronny pozostawiam pp. nauczycielom filologom. — Te i inne zmiany poczyniłem na podstawie pilnego rozczytywania się w cennej pracy Lupusa, wyżej przytoczonej; dalej na podstawie cytowanego wydania Nipp.-Lupusa; wydania Doetscha, mocno wprawdzie skróconego i zanadto dla uczniów przykrojonego, ale zawierającego wiele cennych wskazówek do poprawienia tekstu w duchu szkoły; wydania Ortmanna, przekształcającego tekst Nep. nieraz do zatarcia charakteru autora, mimo to bardzo instruktywnego. Nie pominąłem wydania Fügnera, Patočki i w. i Bardzo często omawiałem powstałe wątpliwości z Kolegą Fidererem, któremu na tem miejscu serdecznie dziękuję za koleżeńską przysługę. *Wiktor Kłak.*

KILKA SŁÓW O NOWYM PODRĘCZNIKU GEOGRAFII DLA KLASY PIERWSZEJ.

W najbliższym czasie pojawi się moja książka do nauki geografii w klasie pierwszej szkół średnich. Mała ta książeczka jest wynikiem długoletniej pracy i zainteresowania się nauką geografii na niższych stopniach, jest już piątem z rzędu opracowaniem tego dydaktycznego problemu, który pod wpływem praktyki zawodowej i zapoznania się ze współczesną literaturą metodyczną niemiecką i francuską zmienną przybierał postać i kierunek.

Punktem wyjścia dla mych doświadczeń była metoda i podręcznik prof. Kirchhoffa z Halli (Erdkunde für Schulen); dwa pierwsze opracowania, dokonane tą metodą, świadczą o potężnym wpływie, który wywarł na mnie wielki w metodzie nauczania umysł prof. Kirchhoffa. Potem powstała we mnie myśl nauczania geografii na niższym stopniu (kl. I.) szeregiem barwnych, lecz oderwanych obrazów. Metoda ta, która się wzorowała na sposobie nauczania historyi na niższych stopniach, budziła ogromne zainteresowanie u młodzieży, ale odwracała w rezultacie umysły młodzieży od podstawy nauki: od mapy.

Moje doświadczenia metodyczne doznały znacznego rozszerzenia i zwrotu podczas nauki w Akademii handlowej; mam na myśli jej kurs uzupełniający, przeznaczony dla pomocników handlowych. Nauka z materyałem uczniów przygotowanym niedostatecznie lub zgoła nieprzygotowanym, nauka bez podręczników, gdy jedynem źródłem nauki mapa i nauczyciel, minimalnie, a może wcale nie krępowany przez kierownika zakładu — oto idealna nauka!

Zdobyłem wtenczas dwa pewniki o celu i metodzie nauki geografii w zastosowaniu do klasy pierwszej:

1. Celem tej nauki jest jak najdalej idące zrozumienie i poznanie karty geograficznej, żadną zaś miarą geografia ogólna i opisowa, choćby w najmniejszym zakresie.

2. jedyną metodą, która wiedzie do celu, jest konsekwentnie przeprowądzona indukcya.

Prócz tych dwóch pewników zdobyłem cały szereg szczegółów metodycznych, które na każdym kroku występują w toku nauki, przedstawionym w mojej książeczce, z tej przyczyny dłużej się o tem nie rozwodzę.

W latach 1901/902 związałem się z prof. Bronisławem Gebertem celem zrealizowania mych nowych poglądów na naukę geografii w klasie I.

Jako wynik tej wspólnej pracy powstał podręcznik, który pod wielu względami był metodycznie oryginalnym; ciążyła nad nim jednak konsekwencya wspólnej pracy w bardzo trudnych warunkach. Prof. Gebert był podówczas bądź w Stryju, bądź w Stanisławowie, porozumienia wzajemne były listowne, rzadziej osobiste, dyskusya miała z natury rzeczy charakter teoretyczny — a w rezultacie powstał podręcznik, który odpowiadał celowi nauki, ale niemal zupełnie nie uwzględniał metody indukcyjnej. Każdy ustęp tej wspólnie pisanej książki budził kwestye sporne, a całość podręcznika budziła we mnie wątpliwości, czy on znowu nie przeniesie punktu ciężkości pracy ucznia ze szkoły do domu, co jest niewątpliwie najcięższą wadliwością w ustroju naszej szkoły.

Książka, którą nareszcie odważyłem się opublikować, jest piątem opracowaniem, tkwiącem rdzennie w praktyce.

Podręcznik składa się z przeszło 1000 pytań, skierowanych, ogółem biorąc, do całej klasy. Objaśnienia, podawane między pyta-

niami mają przedewszystkiem zwracać uwagę nauczyciela na dalszy cel i tok nauki. Ponieważ pytania stanowią organiczny system, przeto jest bardzo pożądane, by nauczyciel zapoznał się przed przystąpieniem do nauki z całym podręcznikiem lub przynajmniej większą jego częścią.

Kwestyę widnokręgu i kształtu ziemi rozwiązuję czystą indukcyą, nawiązując wyłącznie do objawów powszechnie znanych, lub takich, które mogą być w każdej chwili unaocznione. Dlatego pomijam przy kształcie ziemi zupełnie tok dowodów oparty na zjawiskach morza lub żeglugi naokoło świata, jako niedostępnych zmysłom naszej młodzieży, pomijam kwestyę antypodów, która raczej utrudnia sprawę, przesuwam na później dowód, wynikający z oświetlenia ziemi.

Ale już podczas nauki o widnokręgu powinien nauczyciel polecić uczniom spostrzeżenia, określone w pytaniach 47—53, które dotyczą związku między położeniem źródła światła, a kierunkiem cienia, jakoteż zmiennego kierunku i długości cieniów ciągu dnia i tygodni. Znajomość stron świata, oparta na doświadczeniu własnem, będzie niewątpliwie głębszą, niż oparta na wyćwiczonej regułce.

Z tego toku nauki wypływa wprost pojęcie równoleżników i południków, tak trudne zwykle dla uczniów.

Zwracam też uwagę na pytania 19. i 29., które w samym początku nauki oswoją ucznia z pojęciem podziałki.

Samo przez się jest zrozumiałe, że w pytaniach 76 in., 94 in. zadaniem ucznia nie jest błądzenie po globusie w poszukiwaniu Lwowa, Krakowa, Neapolu etc., lecz oznaczenie wzajemnego położenia, wskazanych mu miejscowości.

Doszedłszy do zasadniczych pojęć stron świata i sieci geograficznej drogą indukcyjną musiałem poprzedzić naukę o położeniu geograficznem podaniem pojęć szerokości i długości geograficznej. Zarzut, że tu porzucam metodę indukcyi — a uczynił go jeden z recenzentów manuskryptu — jest nieuzasadniony, bo przecież pojęcie szerokości i długości kuli ani w logice, ani w geometryi nie istnieje, są to terminy techniczne, które koniecznie pamięciowo wpoić należy. Pojęcia odgrywają w mojej książeczce wogóle rolę drugorzędną—nie brak jednak żadnego ważniejszego! Zestawienie ich jest jednak tego rodzaju że stosuje się w każdym wypadku do celu głównego: czytania mapy. Gdy jasno podane pojęcie ułatwi ten cel, wtedy przychodzi pojęcie przed ćwiczeniami, które potem ugruntują je w umyśle ucznia, częściej jednak pojęcie wynika z ćwiczeń i jest niejako krótką syntezą spostrzeżeń, dokonanych na mapie.

Natomiast w oznaczaniu szerokości i długości wraca znowu metoda indukcyjna.

W ustępie o karcie geograficznej pogłębiam nie tylko zrozumienie podziałki, ale za pomocą kilku ćwiczeń i pomiarów na globusie, planiglobach i innych mapach ściennych budzę w uczniu elementarne pojęcia projekcyi kart i połączonych z nią błędów. Załą-

czone duże mapki w podziałce 1 : 75.000 i 1 : 1,500.000 będą nie tylko miłem, ale też i pożytecznem polem ćwiczeń uczniów.

Następny ustęp: „Lądy i morza“ wydobywa z uczniów z pomocą 80 pytań, zastosowanych do mapy, główne rysy rozmieszczenia stałej i płynnej części powierzchni ziemi.

Zrozumienie zasadniczych pojęć: ocean, część świata, zatoka, morze przybrzeżne, morze śródziemne, cieśnina, kanał, wypływa z czytania mapy, a nawet tylko z oznaczenia wodnych i lądowych południków i równoleżników (części świata); wszystko więc wyłącznie podczas pracy szkolnej!

Nie wchodząc we fizyczne przyczyny nakreślam w tym ustępie główne rysy przyrody morza: falowanie, przypływ i odpływ, prądy morskie, góry lodowe, korzyści morza, ilustrując je szeregiem obrazów (Tabl. II., III., IV.). W szczególności należy zwrócić uwagę na naukę o prądach morskich. Mapy specyalnej prądów a już zgoła mapy w rzucie Merkatora bezwarunkowo do klasy wprowadzać się nie powinno. Wadliwość rzutu Merkatora uderza myślącego ucznia natychmiast po wykonaniu ćwiczeń Nr. 159—194, a przecież wyjaśnienie tego rzutu leży poza zakresem pojętności uczniów klasy pierwszej; a więc stosowanie tej mapy na niższym stopniu jest ciężkiem, niestety dość jeszcze pospolitem wykroczeniem.

Wykonanie jednak ćwiczeń 260—64 i 271—74 na mapie planiglobów jest nie tylko niezbędnem, celem uniknięcia nauki pamięciowej, ale przedstawia też pożyteczne ćwiczenie w oznaczaniu stron świata i wielkich kół lub ich części na mapie.

Już w ustępie: „Lądy i morza“ naprowadza ucznia cały szereg pytań (238—243) i uwag n. p. o falowaniu, na pojęcie poziomego rozwoju lądów. Podobnie działają ilustracye. Obraz stromego wybrzeża (tabl. III) z ruinami skał i zwałami odtoków, obraz burzy morskiej, miotającej fale na tamy, chroniące wybrzeże płaskie (tabl. IV.), unaoczniają proces, który rzeźbi i ząbkuje linię brzegową lądów stałych. Wybrane szkice map Nr. 11—18 ilustrują tę długotrwałą walkę między odpornością lądu, a siłami morza i wprowadzą ucznia w pojęcie genezy głównych typów rozczłonkowania lądów i urzeźbienia wybrzeży. Szeregi pytań, odnoszących się ustawicznie do mapy wpoją w ucznia dokładne pojęcie: półwyspu, półwyspu drugorzędnego, międzymorza, wyspy, łańcuchów wysp, wysp przylądowych i oceanicznych, dobrze i źle rozwiniętego wybrzeża, mierzei i zalewów, portów naturalnych i sztucznych. Rozwiązanie wszystkich ćwiczeń wzbudzi jednak przedewszystkiem w uczniu zrozumienie form poziomych, jako następstwa bardzo prostych, a ustawicznie działających sił, pod wpływem których formy te ciągłym ulegają przeobrażeniom. Żywy kontakt z mapą wzbudzi i wzmoże w uczniu zdolność orjentowania się na mapie, tak, że wkrótce będzie ją uważał za jedyne a w każdym razie najważniejsze źródło nauki geografii.

A teraz kilka słów o szkolnej mapie ściennej. Do użytku szkolnego, a już zwłaszcza na niższym stopniu nauki nadają się wyłącznie mapy fizyczne.

Już przy nauce o rozczłonkowaniu lądów występuje w mapie fizycznej jasno związek między typem ukształtowania poziomego, a ukształtowania pionowego — już tu przeto nabywa mapa fizyczna pewnego znaczenia w nauce, natomiast nauki o pionowem ukształtowaniu ziemi bez mapy fizycznej wprost pojąć nie podobna.

W zrozumienie pojęć pionowego ukształtowania wprowadza podręcznik ucznia przez dwie mapki hypsometryczne (Tatry 1 : 750.000) i Karpaty Zachodnie (1 : 1,500.000) oraz cały szereg profilów. Mapki ułatwiają zrozumienie wysokości bezwzględnej, a profile unaoczniają plastykę kolorów map hypsometrycznych. Profil południkowy przez Azyę i profil przez morze Martwe wyjaśniają pojęcie i znaczenie wysokości względnej. Profil niziny Nadbużańskiej i wyżyny Podolskiej, profil przez Skandynawię, przez Azyę, przez Karpaty zachodnie i Tatry obznajamiają ucznia z rozmaitymi typami form powierzchni (płyta, terasy. kotlina, nizina, góry łańcuchowe), jak też z rozmaitymi elementami form (stopa, stok, wierzchołek, grzbiet, przełęcz, przełom i t. d.). Zasada indukcyi jest naturalnie i tutaj w zupełności przeprowadzona. Formy gór są ilustrowane na przykładach ojczystych (Łomnica i Czarna Łora na tabl. VI.), a wraz z profilami wzdłuż Tatr i Karpat (tabl. V.) przyczynią się do pogłębienia pojęcia kopy, turni, grzbietu górskiego i t. p. Obserwacya profilów karpackich prowadzi do pojęcia dolin poprzecznych. Ten typ dolin gruntuje najlepiej genezę i pojęcie doliny. Dlatego od niego rozpoczynam wyprowadzać indukcyjnie pojęcia doliny poprzecznej i przełomowej, podłużnej, jarów, dolin niżowych. Góry masowe poznaje uczeń podobnie jak wulkany przez stosownie dobrane pytania zastosowane jak zwykle do mapy.

Pytania tego ustępu budziły u jednego z recenzentów manuskryptu poważne obawy, czy uczeń o przeciętnej pojętności zdoła na nie dać zadowalającą odpowiedź; wątpi on, czy wogóle pytania te obracają się w zakresie programu nauki klasy pierwszej.

W słusznej przeto obawie, by podobne zarzuty nie stały się powszechniejszemi, pospieszam by je zbić, zanimby mogły książce i nauce rzetelną wyrządzić szkodę.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że z pomiędzy stu pytań wystosowanych do ucznia, począwszy od pytania 454-go, większość ich sprawiałaby uczniowi trudności nie do pokonania, jednak tylko przy opisowym toku nauki, jakoteż przy użyciu niestosownych map. Metoda indukcyjna, którą jeden z referentów tak bezwzględnie potępił, sądząc, że opisem i wpajaniem pojęć dochodzi się znacznie prędzej i pewniej do celu, powinna święcić w nauce o mapie świetne tryumfy.

Zanim bowiem żądam w mym podręczniku od ucznia nie tyle opisu, ile odczytania podług map ściennych (nb. fizycznych) głównych rysów konfiguracyi lądów, wiodę go do tego celu długą drogą, po której krocząc poznaje nie tylko zasadnicze formy powierzchni, wyrabia sobie

o nich pojęcie, ale przedewszystkiem poznaje sposób graficznej i barwnej reprodukcyi tych form na mapie.

Mapki na tabl. V. wykonane hypsometrycznie są o tyle dokładne, że po rozpatrzeniu się w nich nie sprawi uczniowi żadnej trudności oznaczenie przybliżonej wysokości bezwzględnej jakiegokolwiek punktu. Pytania 355—64 wiodą ucznia do tego celu, a profile barwne przeprowadzone przez obszary, przedstawione na mapkach tabl. V. wpoją weń niewątpliwie zupełne zrozumienie plastyki barw: jaśniej, to niżej, ciemniej, to wyżej! Już teraz możnaby dać uczniowi rozumiejącemu plastykę barw niektóre pytania z zakresu geografii opisowej, (patrz w szczególności pytania 465, 501, 502, i t. p.) co mogłoby przynieść niewątpliwą korzyść dydaktyczną, zwłaszcza przy stosowaniu map o różnej skali barw i metodzie technicznej, np. Majerski (Galicya), Haardt (Austro-Węgry), Sydow Habenicht, a Heïderich (Azya).

Gdy uczeń umie już czytać wysokość bezwzględną, wykazuję mu na profilach (rys. 19. i 20.) różnicę między wysokością bezwzględną, a względną. Pytania 365—68, 378—80 odnoszące się do profilów są tak proste, że nie wyobrażam sobie ucznia, któryby musiał się wysilać na odpowiedź, a przecież wraz z dodatkowemi pytaniami dadzą mu tak jasne pojęcie znaczenia wysokości bezwzględnej, względnej depresyi i nizin, że już teraz wymagam od ucznia wprost w s k a z a n i a, n i e n a z w a n i a, wszystkich depresyi i nizin świata na mapie. (Pytania 388—402).

Rys. 11. przedstawia profil płyty podolskiej — forma płyty jest tak prostą, że zrozumienie jej nie będzie przedstawiało żadnej trudności. Pewną trudność przedstawi natomiast odczytanie tej formy z mapy. Należy tedy objaśnić ją na dwóch przynajmniej mapach, na mapie Majerskiego i na mapie wykonanej metodą Sydowa n. p. na Haardt-Gustawicza: Austro-Węgry, lub Kieperta: Mittel Europa. Na mapie Majerskiego i wogóle na mapie hypsometrycznej występuje ta forma bardzo wyraźnie i cała płyta jest wyznaczona jedną barwą, a stromą krawędź Gołogór-Woroniaków wyznacza zmiana barw — im więcej barw, tem większe różnice wysokości, im gęściej barwy, tem stromsza krawędź zbocza! Na mapie Haardta-Gustawicza lub mapie Kieperta wyznaczono płytę podolską i niż nadbużański jedną barwą, ale stromą krawędź wyznacza rysunek wiszerowy lub kreskowy. Na znaczenie tego kreskowania należy baczną zwrócić uwagę, choćby dlatego — że aż do ostatniej doby metoda Sydowa (kilka tonów hypsometrycznych w połączeniu z kreskowaniem) panuje niemal wyłącznie w szkolnej kartografii.

Zaznajamianie ucznia z teoryą kreskowania uważam natomiast nie tylko za zbyteczne, ale nawet wprost szkodliwe. W ostatnich czasach namnożyło się mnóstwo modeli, tablic i t. p. sztuczek metodycznych, w niektórych książkach szkolnych pojawiły się rysunki, których zadaniem ma być rzekome pogłębienie nauki o kreskowaniu (Schraffenmanier). I do jakiego zdąża celu cała ta nauka, jeśli mapa

szkolna nie daje niemal nigdy szczegółowego rysunku kreskowego, używając go tylko jako sygnatury dla gór lub zboczy. Kreskowanie na mapie szkolnej jest podobnie konwencyonalną sygnaturą, jak oznaczanie rzek, miast, kolei i t. p. o tyle łatwą do pojęcia, że ta sygnatura naśladuje plastykę powierzchni ziemi.

Gdy uczeń zrozumie formę płyty i pojmie dokładnie sposób graficzny przedstawienia tej formy na mapie, a doprowadzi go do tego staranne rozwiązanie pytań 403—414, wtenczas zostały usunięte najważniejsze trudności, jakie przedstawia czytanie i zrozumienie form terenu na mapie. Na czem bowiem polega różnica między formą płyty, a kotliny? Obie są wysoko położone, obie w przeważnej ilości wypadków są znaczone na mapie innym kolorem (brunatnym) niż niziny (zielony kolor), a różnica polega tylko na tem, że krawędź płyty ma tylko jeden stok na zewnątrz, natomiast krawędź kotliny przedstawia pasmo lub system górski, o dwu stokach, wyższym — zewnętrznym i niższym — wewnętrznym. Graficznie wyraża się to na mapie hypsometrycznej większą ilością barw na stokach zewnętrznych, a mniejszą na stokach wewnętrznych; na mapie wykonanej metodą Sydowa są zwykle góry krawędziowe i wyżyna znaczone jednym kolorem, a stok gór ku krawędzi wyraża tylko kreskowanie; ku stronie zewnętrznej prócz kreskowania występuje też różnica kolorów.

Zrozumienie różnicy form płyty a kotliny ułatwia najlepiej analiza form powierzchni Azyi. Potężne formy tego kontynentu znajdują doskonały wyraz w świetnych mapach ściennych Sydowa-Habenichta, Heidericha, Bamberga, Wagnera i jeszcze innych

Dokładniejsze ćwiczenia, wykonane na mapkach, załączonych do książki, na mapie Galicyi Majerskiego, wreszcie na profilach (Tab. V, profil EF) zwrócą uwagę ucznia na fakt, że pasma górskie są poprzerywane dolinami. Zrozumienie formy i genezy jednego typu doliny — przełomowej — utoruje drogę do poznania wszystkich innych typów dolin, do czego książeczka moja podaje spory zasób ilustracyi i rysunków, ułatwiających rozwiązanie całego systemu pytań, skierowanych do pogłębienia wiedzy ucznia w tym kierunku.

W dalszym ustępie o wodach lądowych napotka nauczyciel bardzo niewiele trudności, tem mniej, że już w poprzednim ustępie poznał uczeń doliny, jako dzieło wód płynących, poznał różne formy dolin w zawisłości od form powierzchni kraju. W tym ustępie rozchodzi się też przedewszystkiem o dokładne zrozumienie zasadniczych pojęć hydrograficznych, jak: rzeka główna, dopływ, sieć wodna, dział wód, dorzecze, zlewisko, obszar bezodpływowy. A jak wszędzie tak i w tym ustępie uważam za zadanie nauki nie wpojenie pojęć, ale zrozumienie pewnego zjawiska ziemskiego i rozpoznanie go na mapie. Pytania wiodą ucznia do mapy i na licznych przykładach przekonywują go, że systemy gór w ogóle działu wód nie stanowią, że dział wód nie przebiega wzdłuż wyraźnych nabrzmień powierzchni ziemi, że przeto dorzecze jednej rzeki, a zwłaszcza zlewisko łączy

różne systemy gór, wyżyn i nizin ze sobą. Śledzenie przebiegu działów zlewisk przekonywa ucznia, że niektóre zlewiska z żadnem innem zlewiskiem oceanicznem nie sąsiadują, że przeto istnieją zlewiska śródlądowe, bezodpływowe. Już tu prowadzi system pytań ucznia do poznania, że obszary bezodpływowe są następstwem posuszności powietrza, braku deszczów, więc ubóstwa rzek we wodę.

Porzucając przestarzały pogląd o górnym, średnim i dolnym biegu rzek przekonywam ucznia, znającego formy powierzchni, że rzeki mają tam bieg górny, a właściwie górski, gdzie płyną po stromszych zboczach, zaznaczonych na kartach bądź kreskowaniem, bądź zbliżonemi do siebie tonami barw, przedstawiających różne poziomy wysokości. Rzeki nizin nie mają więc nigdzie biegu górnego (górskiego), rzeki płyt i kotlin mają charakter rzek górskich przy przełomie przez góry krawędziowe, lub spływie przez krawędzie, rzeki Norwegii mają cały bieg górski, a n. p. Dunaj ma kilka razy naprzemian górski i nizinny bieg.

Nauka geografii, która wzbudziła w wyobraźni ucznia klasy I. zasadnicze pojęcia formy ziemi i wyćwiczyła jego oczy w odróżnianiu tych form na mapie, taka nauka osiągnęła według mego przekonania znakomicie swój cel.

Tem przeświadczeniem powodowany, żądałem w mym koreferacie w sprawie nauki geografii, wygłoszonym na Walnem Zgromadzeniu Tow. N. S. W., by pogłębieniu nauki o mapie poświęcono cały czas nauki, przeznaczony na klasę I. (Muzeum. 1893. Nr. 10. Dodatek, Str. 130).

Ministeryalne plany nauk i instrukcye akcentują w kilku miejscach bardzo dobitnie doniosłość nauki o mapie. We wstępie do instrukcyi znajduje się znamienne zdanie: „Die Landkarte enthält eine so eigenartige Darstellungsweise, dass der Schüler einer eingehenden Unterweisung bedarf, sie verstehen d. h. lesen zu lernen“.

Nauka o mapie jest przeto wstępem do nauki geografii, a jest zarówno i trudną i tak ważną, że wszelki postęp bez poważnych w tym kierunku wyników będzie iluzorycznym Moje doświadczenia i przekonania są za tem, aby nauce tej poświęcić całą klasę pierwszą.

W planach ministeryalnych zakreślono nauce geografii w klasie I. następujące zadanie: Poglądowe zapoznanie się z zasadniczemi pojęciami geograficznemi, o ile są one niezbędne do zrozumienia mapy; pozorny ruch słońca, oryentacya, oświetlenie podczas różnych pór roku a wreszcie rozmieszczenie wód, lądów, jakoteż położenie głównych państw i miast. Ostatnie wymaganie planu powtarzam dosłownie: „Einführung in das Kartenlesen und fortwährende Übung in demselben“.

Najłagodniejszą krytyką tego planu byłoby twierdzenie, że nie został on oparty na praktyce szkolnej — a smutnem następstwem takich przy zielonem suknie postawionych zadań nauki było to, że w myśl planu, trudno wykonalnego, powstały monstrualne podręczniki; w nauce geografii w klasie pierwszej ćwiczono, a raczej pamięciowo

wtłaczano w chłopców całą encyklopedyę pojęć i nazw geograficznych, przez co wymijano jeden z najważniejszych, na wstępie instrukcyi ministeryalnej naznaczonych celów nauki geografii: pracę myślową uczniów.

Koniec końcem plany ministeryalne nakładają na nauczyciela obowiązek: „wprowadzić ucznia klasy I. w czytanie mapy i ustawicznie ćwiczyć go w tym kierunku". Jeśli tak, to na co innego nie ma miejsca i de facto nauka geografii w klasie pierwszej powinna się ograniczyć na nauce o mapie; jestem pewien wielkiej korzyści, jakąby przyniosło takie ograniczenie nauki geografii w kl. I nauce w następnych latach szkolnych.

Mimo to łatwo zrozumiałe względy spowodowały mię, że w następnych ustępach podałem dość wyczerpujące systemy pytań, zdążające do poznania ruchów ziemi około osi i słońca, o ile one poznać się dają ze zmiennej długości i kierunków cienia. Istotę klimatu kontynentalnego, oceanicznego i górskiego wyprowadzam ze zjawisk, dających się chyba wszędzie spostrzegać.

Następne krótkie ustępy są poświęcone światowi organicznemu i geografii politycznej.

Świadom tego, że moja książeczka jest w metodycznej literaturze bodaj pierwszą próbą uczenia geografii systemem pytań, w przeświadczeniu, że zapewne z tej przyczyny wzbudzi wśród Kolegów liczne wątpliwości w zastosowaniu tej książeczki do praktyki, pragnąłbym kilku uwagami usunąć jeśli nie wszystkie i zupełnie to przynajmniej częściowo i niektóre wątpliwości i niechęci.

Metodą mej książeczki pragnąłem osiągnąć dwa cele:

1. Oswoić możliwie najgruntowniej ucznia z mapą geograficzną. Elementarny zarys zasad geografii uważam za rzecz uboczną, mniemam jednak, że systematyczna analiza mapy wzbudzi w uczniu cały szereg pojęć geograficznych a przedewszystkiem wzbudzi w nim pojęcie zależności między formami powierzchni, a siłami działającemi na powierzchni.

2. Usunąć zupełnie, a przynajmniej możliwie ograniczyć pamięciową naukę geografii. Wogóle jestem przeciwnikiem t zw. zadawania lekcyi do domu, w każdym razie lekcya w domu winna nie absorbować wiele czasu i nie budzić wstrętu do przedmiotu, co tylko wtedy będzie możliwe, gdy się ograniczy jak najbardziej uczenie pamięciowe.

Mniemam, że metoda każdego podręcznika sama przez się zdoła w wysokiej mierze wpłynąć na metodę nauki tego przedmiotu w całem szkolnictwie, a to odnosi się w szczególności do nauki geografii, dla której nie tylko u nas, ale bodaj wszędzie brak jeszcze wielki nauczycieli fachowo wykształconych.

Stąd to większość nauczycieli posługuje się metodami zapożyczonemi od podręczników i potęguje niestety aż nadto często błędy, którymi są współczesne podręczniki obciążone.

Jeśli podręcznik przedstawia zakres nauki dogmatycznie, pada na uczniów plaga pamięciowego bębnienia martwych pojęć, jeśli podręcznik forsuje t. zw. czystą geografią, którem to imieniem jakby na pośmiewisko nazwano „katalogi topografii fizycznej“, to uczeń pada często pastwą chęci popisu nauczyciela i dopisawszy do licznego rejestru nazw podręcznika jeszcze spory dodatek, otrzymuje zamiast lekcyi geografii lekcyę słówek ze wszystkich języków świata.

W ostatnim zeszycie Muzeum (Maj 1904) ogłosił Dr. Danysz interesujący szkic pedagogiczny na temat pytań i odpowiedzi w szkole. Ostatni ustęp tej pracy przemawia w tym stopniu do mego przekonania, że pozwolę sobie powtórzyć dosłownie główne urywki tego ustępu.

„W przeciwstawieniu do nauki dogmatycznej, dodającej twierdzenie do twierdzenia, nauka zapomocą pytań nazywa się katechetyczną“.

„Dzisiejsza dydaktyka przeważnie używa katechezy, zwłaszcza w nauce początkowej. Zalety katechezy w porównaniu z dogmatycznym sposobem uczenia są ogromne. Przez katechezę nauczyciel zostaje w ciągłym związku z uczniem. Umysł ucznia otwiera się przez odpowiedzi przed nauczycielem, który w nim może czytać. Przez katechezę nauczyciel działa bezpośrednio na umysły, może kontrolować wszelkie wibracye mózgowe, może indywidualizować, może doraźnie naprawiać zboczenia w myśleniu. Katecheza zmusza ucznia do ustawicznego bezpośredniego współdziałania“.

Zalety katechezy są tak ogromne, że wprost nie pojmuję przyczyny, dla której mielibyśmy ograniczać jej stosowanie kiedykolwiek, a zwłaszcza wtedy, gdy podczas t. zw. „nowej lekcyi“ dodaje się do istniejących już w uczniach nowe cegiełki wiedzy.

Sądzę, że właśnie wtedy jest indukcya, stosowana systemem organicznie związanych pytań, metodą najbardziej stosowną, bo pomijając wszelkie korzyści inne, ona daje jedynie rękojmię, że uczniowie rzecz przedłożoną dostatecznie pojęli i nowo nabytą wiedzę z już posiadaną dobrze spoili. Z tego punktu widzenia nie mogę żadną miarą zgodzić się na wstępne zdania powołanego powyżej artykułu Dra Danysza, a mianowicie: „Forma wykładowa, (są słowa Dra Danysza), jest najprostszym i najkrótszym sposobem uczenia. Używa się jej przeważnie przy podawaniu nowej wiedzy, a więc w t. zw. nowej lekcyi. Uczniowi o bardzo słabem uzdolnieniu, któryby przez heurezę nic znaleźć nie mógł, lepiej podać wiedzę przez wykład, niż prowadzić go do niej przez pytania“.

Zastrzegam się, że jeśli tu bronię heurezy a niemal potępiam wykład, to mam na myśli ciągle metodę nauki na najniższym stopniu szkół średnich, na tym jednak stopniu uważam niemal za wyłącznie wskazaną metodę heurystyczną; a jeśli stosowanie jej dla licznych przedmiotów zwłaszcza języków obcych w klasie pierwszej przeprowadzić się nie da, to bodaj w tem leży główne źródło przeciążenia naszej najmłodszej generacyi szkolnej, w tem przyczyna tylu na

samym wstępie do szkoły potępionych dlatego, że bez metodycznej zachęty nie okazywali szczególnej ochoty do nauki. Ujemne strony heurezy, o których wspomina Dr. Danysz są w mem mniemaniu zaletami, boć jeśli heureza jest tą metodą, wobec której uczniowie o „bardzo słabem uzdolnieniu“ do niczego nie dochodzą i swój brak kwalifikacyi do szkoły średniej natychmiast okazują, to przecież należy to nazwać dobrodziejstwem dla szkoły i dla społeczeństwa, jeśli elementa dla wyższego kształcenia nieuzdolnione zostaną wyeliminowane ze szkoły na samym wstępie. Te refleksye, a przedewszystkiem założony przezemnie cel nauki: oswojenie ucznia z mapą i przełożenie punktu ciężkości nauki na pracę szkolną z możliwem ograniczeniem pracy domowej były dla mnie wytyczne, gdy opracowywałem podręcznik, jaki dziś moim zawodowym Kolegom do użycia podaję.

Przekonany o wpływie metody podręcznika na metodę nauczania, i wierząc w ogromną doniosłość heurezy w nauce geografii na niższym stopniu, sądzę, że chociażby użycie i wprowadzenie mego podręcznika przedstawiało pewne trudności jednak on w tym kierunku odda nauczaniu dobre usługi.

Z drugiej strony jestem aż nadto świadom, że moja książeczka, jako pierwsza w tym kierunku próba, nie jest wolna od licznych braków, które wystąpią w praktyce, opartej o różnorodną indywidualność nauczycieli i uczniów. Czy ta książeczka ma stać się prawdziwie pożyteczną na polu wychowania to zawisło od życzliwości Kolegów, których uwag i wskazań praktycznych serdecznie się dopraszam. *Dr. Eugeniusz Romer.*

KRONIKA SZKOLNA I PEDAGOGICZNA.

SAMOBÓJSTWA MŁODZIEŻY. W ostatnich miesiącach w Pradze szerzą się, wprost niby zaraza moralna, samobójstwa nieletnich, zwłaszcza uczniów gimnazyalnych. W przeciągu krótkiego czasu odebrało sobie życie trzech uczniów. Opinia publiczna widzi przyczynę tego smutnego objawu w szkole, w nauczycielach, dowodząc, że strach przed złymi stopniami wkłada broń w ręce nieletnie. Dla poważnego zastanowienia się nad tą sprawą urządzono niedawno zebranie, złożone z najwybitniejszych przedstawicieli czeskich profesorów, nauczycieli, lekarzy. Wszyscy prawie mówcy zgodzili się na to, że wiele nieprzyjaźnych czynników, jak zaniedbane wychowanie domowe, ogólne zdemoralizowanie, zła lektura, wpływa na rozpaczliwe czyny młodzieży. Szkoła, jej wadliwy system nie jest też bez winy, ale wina to pośrednia jedynie. Poważnie myślące jednostki starają się o podniesienie poziomu moralnego w Czechach, o reformę wychowania rodzinnego, ale te pojedyncze głosy i usiłowania giną marnie wobec ogólnej obojętności na poważne te, konieczne reformy. Oto je-

den maleńki przykład. W tych czasach wystawiono komedyę francuską („La passerele“) o treści zbyt swobodnej. Zarząd „Narodneho divadla“ otrzymał kilka prywatnych listów z prośbą o wykreślenie z repertuaru tej sztuki, ale ogół popiera ją właśnie, wypełniając na każdem przedstawieniu teatr po brzegi. Wogóle sztuki poważniejsze nie cieszą się tutaj powodzeniem, stąd i zarząd musi się stosować do życzenia publiczności i wystawiać rzeczy lekkie bez głębszej wartości. („Kuryer lwowski“. 1904. nr. 66).

INTERNAT TOWARZYSTWA IM. PIRAMOWICZA DLA WYCHOWANKÓW C. K. SEMINARYUM NAUCZYCIELSKIEGO WE LWOWIE. Z uznaniem należy podnieść, że już w drugim roku swego istnienia, pod dzielnem kierownictwem Dra Ignacego Dembowskiego, doszło Tow. do zamierzonego celu, wybudowawszy przy ul. Leona Sapiehy l. 33, własny dom, który z dniem 1. września zostanie oddany do użytku. Obliczony na 100 uczniów zajmuje powierzchnię 512 m^2. W suterenach mieszczą się pralnie, łazienki, mieszkania dla służby i piwnice. W parterze oprócz pomieszkania dla prefekta, poczekalni i izby dla dozorcy, pilnującego bramę, znajdują się dwie sale, każda o powierzchni 190 m^2. Jedna połączona z kuchnią, przeznaczona na salę jadalną, użyta będzie jako sala rekreacyjna, druga przeznaczona na salę dla nauki. Pierwsze piętro mieści oprócz mieszkania dla kierownika zakładu i kancelaryi, stumetrową drugą salę do nauki, wielką czytelnię, bibliotekę, infirmeryę i pokój do ćwiczeń w grze na skrzypcach. Drugie piętro zajmują trzy sypialnie, każda o powierzchni 100 m^2, umywalnia, mieszkanie drugiego prefekta i magazyn na bieliznę. Do każdego piętra doprowadzone są, stosownie do potrzeb, wodociągi, tudzież rury gazowe, które, jeśli środki na to pozwolą, umożliwią zaprowadzenie gazowego oświetlenia w każdej chwili, bez znaczniejszych nakładów na instalacyę. Wszędzie zaprowadzono wentylacyę i inne niezbędne urządzenia dla utrzymania zdrowia, czystości i porządku. Na fundusz budowy domu złożyły się: wydatna subwencya Sejmu kraj. w łącznej kwocie 12.000 kor. i przystępne warunki przedsiębiorcy budowlanego, oraz pomoc „Towarzystwa nauczycieli szkół ludowych m. Lwowa“, które ofiarowało bezpłatnie grunt pod budowę. — W r. 1902/1903 miał internat 60 uczniów na zupełnem utrzymaniu, wydawano ogółem na jednego ucznia miesięcznie 32 kor. 37 hal. Rozchód wynosił 19.789 kor. dochód 17.736 kor.; — niedobór 2.056 kor. („Rodzina i szkoła“. 1904. nr. 1/2. str. 26—28).

POLACY NA NIEMIECKICH UNIWERSYTETACH I POLITECHNIKACH W R. 1904.

Uniwersytety.

a) wedle zaborów:	Zabór pruski	rosyjski	austryacki	Razem
1. Berlin	87	16	13	116
2. Wrocław	88	7	3	98

a) wedle zaborów:	Zabór pruski	rosyjski	austryacki	Razem
3. Lipsk	20	20	3	43
4. Monachium	21	7	6	34
5. Halla	10	9	6	25
6. Gryfia	22	—	—	22
7. Würzburg	9	—	—	9
8. Heidelberg	4	2	2	8
9. Królewiec	7	—	—	7
10. Giessen	5	1	—	6
11. Bonn	4	—	1	5
12. Fryburg	4	1	—	5
13. Rostock	5	—	—	5
14. Gietynga	2	1	2	5
15. Münster	4	—	—	4
16. Tübingen	1	—	1	2
17. Jena	1	—	—	1
18. Erlangen	1	—	—	1
19. Strassburg	—	—	1	1
20. Marburg	—	—	—	—
21. Kilonia	—	—	—	—
Razem	295	64	38	397

W zaborze pruskim przypada na: Poznańskie 194, Prusy 78, Śląsk 19, Rzeszę 4.

b) wedle studyów	Zabór pruski	rosyjski	austryacki
Prawo	87	1	4
Medycyna	62	7	3
Filologia	25	—	4
Agronomia	21	21	11
Teologia	19	—	—
Farmacya	18	—	—
Ekonomia	13	12	2
Chemia	11	9	2
Matematyka	11	—	—
Dentystyka	8	—	—
Filozofia	7	8	8
Weterynarya	5	—	—
Historya	3	2	1
Przyroda	2	2	2
Fizyka	1	2	—
Estetyka	1	—	—
Geodezya	1	—	—
Leśnictwo	—	—	1
Razem	295	64	38

Z młodzieży zaboru pruskiego słucha: prawa 29%, medycyny 21%, agronomii 7% i ekonomii 4%. Słucha: filologii, matematyki, historyi, przyrody i filozofii razem 50, czyli obrało zawód profesorski 17% (!)

Politechniki.

a) wedle zaborów

	Zabór			
	pruski	rosyjski	austryacki	Razem
1. Berlin	42	6	3	51
2. Karlsruhe	5	35	5	45
3. Darmstadt	3	36	3	42
4. Monachium	3	15	8	26
5. Drezno	2	12	—	14
6. Brunświk	1	9	1	11
7. Hanower	3	2	1	6
8. Stuttgart	—	3	—	3
9. Akwizgran	1	1	—	2
Razem	60	119	32	200

W zaborze pruskim przypada na: Poznańskie 45, Prusy 13, Rzeszę 2.

b) wedle studyów

	Zabór		
	pruski	rosyjski	austryacki
Maszynerya	25	38	5
Budowla	11	5	2
Architektura	8	6	2
Elektrotechnika	7	49	8
Chemia	5	18	4
Górnictwo	1	1	—
Agronomia	1	1	—
Budownictwo okrętów	1	—	—
Inżynierya kultury	1	1	—
Razem	60	119	21

(„Teka“. 1904. marzec. str. 194—195).

Dr. St. Zdziarski.

ROZMAITOŚCI.

— ODEZWA POLSKIEGO TOWARZYSTWA PEDAGOGICZNEGO NA ŚLĄSKU. Otrzymaliśmy następujące pismo z „Polskiego Tow. pedag. na Śląsku“ z prośbą o umieszczenie:

Przed laty dwunastu nauczyciel szkoły ludowej we wsi Wiśle w Księstwie Cieszyńskiem, Jerzy Kubisz, założył pismo pedagogiczne p. n. „Miesięcznik pedagogiczny“ — założył je w celu połączenia rozprószonych sił nauczycieli polskich na Śląsku do wspólnej pracy, w celu zachęcenia ich do zajęcia się nietylko praktyczną stroną zawodu nauczycielskiego, ale i teoretyczną, do studyum pedagogicznego i do pracy piórem w dziedzinie pedagogii, wreszcie w celu utworzenia łącznika pomiędzy ruchem pedagogicznym wśród nauczycielstwa polskiego na Śląsku, a między tym, jaki ożywiał nauczycielstwo w innych ziemiach polskich, oraz w celu informowania tutejszych nauczycieli polskich o życiu umysłowem na całym obszarze ziem polskich.

Utrzymanie „Miesięcznika pedagogicznego“ dla nauczyciela mieszkającego stale we wsi śląskiej, położonej w znacznem oddaleniu od połączenia kolejowego z Cieszynem, gdzie pismo drukowało się, a nadto zmuszonego do walczenia jeżeli nie z wyraźną niechęcią, to przynajmniej z apatyą tych, z którymi i dla których chciał pracować — przedstawiało trudności niemal niepokonalne. Jerzy Kubisz wytrwał: utrzymał, poniósłszy ofiary niemałe, „Miesięcznik pedagogiczny“, około którego powstało z czasem „Polskie Kółko pedagogiczne“ w Ustroniu. Z tego to kółka w r. 1896 wyrosła organizacya polskich nauczycieli ludowych w Księstwie Cieszyńskiem p. n. „Polskie Towarzystwo pedagogiczne“, które obecnie ma 200 członków, a dzieli się na 5 kółek, t. j. ustrońskie, cieszyńskie, dziedzickie, frysztackie i jabłonkowskie.

Skupia „Polskie Towarzystwo pedagogiczne“ nauczycieli w Księstwie Cieszyńskiem, skupia ich jako nauczycieli do obrony interesów szkoły i zawodu nauczycielskiego, do samokształcenia się, do wzajemnego użyczania sobie rad i spostrzeżeń pedagogicznych, do życia koleżeńskiego i wspierania się nawzajem pod względem moralnym i materyalnym — jako nauczycieli polskich, do pielęgnowania języka, literatury, i nauki polskiej.

Ten cel ostatni jest w stosunkach śląskich niemało ważny, nauczyciele bowiem tutejsi, wychowani pod obuchem kultury niemieckiej, w zakładach szkolnych, poświęconych nietylko nauce i wychowaniu, ale niestety i germanizowaniu młodzieży polskiej, muszą, aby módz z rzetelną korzyścią pracować na niwie nauczycielskiej, podejmować mozolną pracę w celu odniemczania siebie samych, w celu należytego owładnięcia językiem polskim, w celu zaznajomienia się z piśmiennictwem polskiem w ogóle, a szczególnie z polskiem piśmiennictwem pedagogicznem, gdyż taką tylko pracą zdobywają sobie możność podołania obowiązkom pod względem wychowania narodowego dziatwy szkolnej, powierzonej ich pieczy.

Rozszerzając ramy dotychczasowej działalności swojej, a określone wyżej wyjątkowe położenie nauczycielstwa polskiego mając na oku, a zarazem czyniąc zadość wielokrotnie powtarzanym życzeniom, Zarząd główny „Polskiego Towarzystwa pedagogicznego“ postanowił w ciągu sierpnia r. b. urządzić w Cieszynie

„wakacyjny kurs uniwersytecki“ dla nauczycieli i nauczycielek szkół ludowych i wydziałowych.

W urządzeniu „wakacyjnego kursu uniwersyteckiego“ przyświecała nam myśl ułatwienia samokształcenia się nauczycielstwu polskiemu na Śląsku, podsycenia tego zainteresowania się wiedzą wogóle, a szczególnie wiedzą polską, które ujawniało się tylokrotnie w dyskusyach czy to na walnych zgromadzeniach naszych, czy to na zebraniach Kółek i konferencyach. Chcieliśmy tym z pośród nauczycielstwa, którzy wiele razy przemawiali za podniesieniem poziomu umysłowego wśród kolegów, którzy nawet w programie dążeń nauczycielstwa stawiają domaganie się studyów uniwersyteckich dla nauczycieli — chcieliśmy im dać możność wysłuchania szeregu wykładów naukowych, wygłoszonych przez znakomitych przedstawicieli nauki polskiej. Liczymy też na to, że koledzy nasi ze Śląska zjadą się licznie na „wakacyjny kurs uniwersytecki“ do Cieszyna „ aby wyzyskać rzadką sposobność rozszerzenia sobie widnokręgu umysłowego — a zarazem zbliżenia się do wybitnych uczonych polskich, których w warunkach zwyczajnych nie często mamy szczęście gościć pomiędzy sobą.

Ale liczymy na udział w naszym kursie wakacyjnym nietylko nauczycieli polskich ze Śląska — liczymy także na to, że koledzy nasi z innych ziem polskich, zwłaszcza z Galicyi, zjadą się tłumnie do Cieszyna na czas wykładów a zjadą się nietylko, aby z owych wykładów korzystać, ale także, aby w ciągu dni kilkunastu przyjrzeć się życiu Śląska, tej starej dzielnicy piastowskiej, która po kilku wiekach apatyi budzi się do życia narodowego, aby z całym narodem dzielić dolę i niedolę, z całym narodem pracować nad zgotowaniem sobie lepszego jutra. Kolegów pozaśląskich witać będziemy sercem pełnem uczuć braterskich, a mamy nadzieję, że towarzystwa nauczycielskie polskie, które otrzymają niniejszą odezwę, zechcą zachęcić członków swoich do wycieczki na Śląsk, a nawet taką wycieczkę im ułatwić.

„Wakacyjny kurs uniwersytecki“ odbędzie się w Cieszynie w dniach od 15. do 30. sierpnia r. b., a złożą się nań następujące wykłady:

1. P. Bolesław Baranowski, radca szkolny ze Lwowa: Z dziejów szkolnictwa galicyjskiego (4 godziny). 2. P. dr. Franciszek Bujak z Krakowa: Wpływ warunków geograficznych na człowieka z uwzględnieniem ziem polskich (5 godz.). 3. Prof. dr. Odo Bujwid z Krakowa: Choroby zakaźne i sposoby zapobiegania im (4 godz.). 4 P. dr. Józef Buzek, docent uniw. ze Lwowa: Administracya wychowania publicznego (12 godzin.). 5. Prof. dr. Stanisław Głąbiński ze Lwowa; Zasady ekonomii społecznej (4 godz.). 6. P. dr. Emil Godlewski (młodszy) i prof. dr. Michał Siedlecki z Krakowa: Wpływ otoczenia na organizm (7 godz.). 7. Prof. Józef Góral z Cieszyna: Woda jako czynnik geologiczny (3 godz.). 8. P. Jan Kasprowicz ze Lwowa: O Mickiewiczu (4 godz.). 9. P. Seweryn Krzemieniewski, asystent uniw. z Krakowa: Budowa i żywienie się roślin (6 godz.). 10. Prof. dr. Eugeniusz Piasecki ze Lwowa: Zasady wychowania fizycznego (12 godzin.). 11. Prof. Franciszek Popiołek z Cieszyna: Z dziejów kultury Śląska (6 godz.). 12. P. Antoni Stefanowicz, radca szkolny ze Lwowa: Nowe kierunki w nauce rysunków (3 godz.). 13. P. dr. Adam Szelągowski, docent uniw. ze Lwowa: Wiek XVI. w Polsce (6 godz.). 14. Prof. dr. Kazimierz Twardowski ze Lwowa: Zasady dydaktyki (6 godz.).

Szczegółowy rozkład wymienionych wykładów z oznaczeniem dnia, godzin i sal, będzie później ogłoszony. Tu pozostaje nam jeszcze podać kilka informacyi dla uczestników „wakacyjnego kursu uniwersyteckiego“ w Cieszynie.

Każdy uczestnik kursu obowiązany jest do zaopatrzenia się w kartę uczestnictwa, która daje prawo uczęszczania na wszystkie wykłady już ogłoszone i te, które ewentualnie później zostaną ogłoszone. Karta uczestnictwa kosztuje koron 10.

Jakkolwiek „wakacyjny kurs uniwersytecki“ przeznaczony jest w założeniu swojem przedewszystkiem dla szkół ludowych i wydziałowych, to jednakże Zarząd główny „Polskiego Towarzystwa pedagogicznego“ liczy na to, że wiele osób z inteligencyi polskiej zarówno śląskiej, jak i pozaśląskiej, zechce na równi z nauczycielstwem skorzystać z wykładów powyższych.

Aby uczestnikom ułatwić kilkunastodniowy pobyt w Cieszynie, Zarząd „Polskiego Towarzystwa pedagogicznego“ zorganizuje komisyę kwaterunkową, która zajmie się ułatwieniem pomieszczenia wszystkim tym, którzy się do niej zgłoszą. — Zarazem Zarząd przygotowuje kilka wycieczek w okolice Cieszyna, które niezawodnie zwłaszcza przybywającym ze stron dalszych uprzyjemnią pobyt w mieście naszem.

Komisya kwaterunkowa rozpocznie stałą działalność swoją w lipcu b. r. tymczasem zaś po wszelkie informacye dotyczące kursu uniwersyteckiego należy się zwracać do p. dr. Kazimierza Wróblewskiego, profesora gimnazyum polskiego w Cieszynie (ul. Dworkowa, l. 13, 1. p.).

W Cieszynie, w kwietniu 1904.

Zarząd główny „Polskiego Towarzystwa pedagogicznego“.

Jan Heczko, przewodniczący. *Jan Kotas*, *Jan Szuścik*, sekretarze.

Akcyi przedsięwziętej przez Zarząd główny Tow. ped. na Śląsku popierać nie potrzebujemy, jest ona tak jasną i doniosłą, że tego nie potrzebuje. Jesteśmy też przekonani, że Cieszyn w czasie tegorocznych kursów zgromadzi licznych nauczycieli i nauczycielki z naszego kraju tak w celu korzystania z wykładów jak i w celu zbliżenia się z braćmi naszymi ze Śląska.

MIANOWANIA I PRZENIESIENIA.

— C. k. Rada szkolna krajowa zamianowała zastępcami nauczycieli w szkołach średnich: Romana Kowalowa dla c. k. gimn. w Sanoku, Dr. Józefa Markowskiego dla filii c. k. gimn. Franciszka Józefa we Lwowie, Daniela Grossa dla c. k. gimn. I. w Tarnopolu, Edmunda Tęczarowskiego, Jana Gruchałę i Władysława Pikuzińskiego dla c. k. gimn. w Stryju, Waleryana Czykla dla c. k. gimn. w Drohobyczu, Nazara Bluja dla c. k. gimn. w Dębicy, Maksymiliana Landaua dla c. k. gimn. w Brodach, ks. Jana Masnego zastępcą nauczyciela religi rz. kat. w c. k. żeńskiem seminaryum nauczycielskiem w Krakowie, Antoninę d'Endlównę nauczycielkę 4-klasowej szkoły żeńskiej w Bochni zastępczynią nauczycielki w c. k. żeńskiem seminaryum w Krakowie, Adama Czerbaka nau-

czyciela w Jaśle zastępcą nauczyciela muzyki i śpiewu w c. k. męskiem seminaryum nauczycielskiem w Starym Sączu, Maryę Gołogórską pomocniczą nauczycielką dla ogródka freblowskiego w c. k. żeńskiem seminaryum w Krakowie, ks. Walentego Toczka zastępcą nauczyciela religii rzym. kat. w c. k. gimn. w Drohobyczu, ks. Floryana Moryla pomocniczym nauczycielem religii rzym. kat. w c. k. I. gimn. w Tarnowie, Klaudyusza Solarskiego, tymczasowego nauczyciela szkoły pospolitej męskiej połączonej z wydziałową w Tarnopolu, zastępcą nauczyciela w c. k. męskiem seminaryum nauczycielskiem w Tarnopolu, Mieczysława Psuję zastępcą nauczyciela w c. k. gimn. w Jarosławiu, Pawła Kowalskiego zastępcą nauczyciela w c. k. gimn. Franciszka Józefa we Lwowie.

— C. k. Rada szkolna krajowa przeniosła zastępców nauczycieli w szkołach średnich: Józefa Wątorka z c. k. gimn. w Brodach do c. k. gimn. w Drohobyczu, Eugeniusza Daniłowicza z c. k. szkoły realnej w Tarnopolu do c. k. gimn. w Stryju, Stanisława Juchnowicza, z c. k. męskiego seminaryum nauczycielskiego w Zaleszczykach, do c. k. męskiego seminaryum nauczycielskiego w Sokalu, Stanisława Paluchowskiego zastępcą nauczyciela w c. k. gimn. w Stryju.

APROBATY.

— C. k. Rada szkolna krajowa postanowiła zaliczyć w poczet książek dozwolonych do użytku w szkołach średnich: Książkę p. t. „Ćwiczenia łacińskie dla kl. II. według książki Józefa Steinera i Dr. Augusta Scheindlera ułożył Dr. Zygmunt Samolewicz. Wydanie III. We Lwowie 1903. Nakładem Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych“, cena egzemplarza opr. 2 korony; książkę p. t. „Dr. Zygmunta Samolewicza Zwięzła gramatyka języka łacińskiego dla klasy I. i II. Wydanie V. We Lwowie 1903. Nakładem Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych“, cena egzemplarza oprawnego 1 korona; książkę p. t. „Finkel-Głąbiński Historya i statystyka Monarchii austryacko-węgierskiej, wydanie II. We Lwowie 1904. Nakładem Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych“, cena egzemplarza oprawnego 2 korony; książkę p. t. „C. Julii Caesaris Commentarii de bello Gallico, wydał F. Terlikowski. Wydanie II. We Lwowie 1903. Nakładem Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych“, cena egzemplarza 1 kor. 40 h.

— C. k. Rada szkolna krajowa zwraca uwagę Dyrekcyi na udatne wydawnictwo zakładu artystyczno-fotograficznego „Wisła“ Józefa Zajączkowskiego w Jaśle p. t. „Album starych warowni polskich w zachodniej Galicyi“ i poleca je dla zbiorów naukowych. Dotychczas wyszła część I. zawierająca 17 wizerunków warowni, do których dołączono tekst z objaśnieniami napisanemi przez profesora Władysława Węgrzyńskiego.

— C. k. Rada szkolna krajowa postanowiła zaliczyć wydawnictwo Towarzystwa hygienicznego p. t. „O naglącej potrzebie zorganizowania służby zdrowia w szkołach publicznych. Podał Dr. Waleryan Serbeński. Lwów 1903. Cena 60 h.“ w poczet książek poleconych do bibliotek seminaryów nauczycielskich tudzież okręgowych dla użytku nauczycieli.

— C. k. Rada szkolna krajowa postanowiła zaliczyć książkę p. t.: „Piatycyferni tabłyci logarytmiw czyselnych i funkcyj trygonometrycznych“ — do szkilnoho użytku pryminyw Ihnatij Kranc. W Krakowie 1904. Nakładem autora — w poczet książek dozwolonych do użytku w gimnazyach i szkołach realnych. Cena egzemplarza 1 korona 20 hal.

— C. k. Rada szkolna krajowa postanowiła polecić książkę p. t. „Preparacya do Iliady Homera (pieśń I., III., IV., VI.) ułożyli Kornel Fischer i Henryk Kopia. Wydanie II. we Lwowie 1904. Nakładem Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych“, do użytku w gimnazyach jako środek pomocniczy przy lekturze greckiej tak obowiązkowej jak prywatnej. Cena egzemplarza 90 hal.

— C. k. Rada szkolna krajowa postanowiła polecić książkę p. t. „Preparacya do Tytusa Liwiusza Dziejów rzymskich, ułożyli Kornel Fischer i Henryk Kopia. Cz. I. Księga I. Wydanie II. We Lwowie 1904. Nakładem Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych“, do użytku jako środek pomocniczy przy lekturze łacińskiej tak obowiązkowej jak prywatnej. Cena egzemplarza 60 hal.

— C. k. Rada szkolna krajowa poleciła jako środek pomocniczy przy nauce języka polskiego następujące trzy tomiki wydawnictwa „Arcydzieł polskich i obcych pisarzy“. Brody. Nakładem i drukiem Feliksa Westa: 1. Adam Mickiewicz: „Sonety i wiersze różne“ (wybór) opracował Henryk Kopia; 2. Ignacy Krasicki: „Bajki i przypowieści“ opracował Dr. Antoni Kurpiel; 3. Kazimierz Brodziński: „O klasyczności i romantyczności tudzież o druku poezyi polskiej“ opracował Dr. Chmielowski. 1904. Cena 60 hal.

— C. k. Rada szkolna krajowa postanowiła zaliczyć książkę p. t. „Wypisy polskie dla klasy III. szkół gimnazyalnych i realnych, ułożyli Jan Czubek i Roman Zawiliński. Wydanie 2. W Krakowie 1904“, w poczet książek, dozwolonych do użytku w gimnazyach i szkołach realnych. Cena egzemplarza oprawionego 2 korony.

WYJAŚNIENIE.

W sprawie książki p. Stefanii Sempołowskiej p. t. „Starożytna Grecya i jej urządzenia“.

Otrzymaliśmy następujące pismo od p. M. Arcta wydawcy „Książek dla Wszystkich“ w Warszawie:

„Wydana przeze mnie w cyklu „Książek dla Wszystkich“ praca p. t. „Starożytna Grecya“ doznała nieprzychylnego ocenienia ze strony tutejszej krytyki, która znalazła w niej kilka błędów, przypisawszy je autorce książki, co było jednak mniemaniem błędnem, albowiem autorka, wyjeżdżając z Warszawy, przesłała mnie rękopis do przeczytania, mając zamiar przepatrzeć go za powrotem.

Tymczasem drukarnia, sądząc, że rękopis zupełnie do druku przygotowany, uskuteczniła odbicie dziełka podczas wyjazdu mego za granicę, a więc bez mojej również wiedzy.

Korektor, jak to najczęściej bywa, powiększył ilość błędów, naraziwszy autorkę i mnie na przykre następstwa.

Bezzwłocznie, na skutek protestu autorki, poleciłem wycofać cały nakład z obiegu, nie wiedząc, że ekspedycya przesłała egzemplarz do Szanownej Redakcyi „Muzeum“, w którem, jak się dowiaduję, umieszczono krytykę ujemną o powyższej książeczce.

W imię zasady: „aby druga strona wysłuchaną była“, proszę uprzejmie Szanowną Redakcyę o łaskawe umieszczenie niniejszego wyjaśnienia, nadmieniając, że odpowiedzialność za błędy, w książeczce znalezione, przyjmuję w zupełności na siebie. *M. Arct.*

FUNDACYA IM. A. MICKIEWICZA.

W drugiej połowie maja złożyli: radca M. Łomnicki od grona gimnazyum IV. we Lwowie za kwiecień i maj 20 k. 90 h.; prof. J. Kobak od grona szkoły realnej w Tarnopolu 10 k. 20 h. W miesiącu czerwcu złożyło grono gimnazyum Franciszka Józefa we Lwowie 5 k.; prof. Stanisław Szarga od Wydziału Koła stanisławowskiego Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych zamiast wieńca na trumnę ś. p. prof. Tadeusza Kokorudzy 20 k.; prof. Jan Tralka od grona gimnazyum stryjskiego 8 k. 20 h.; prof. Bolesław Grotowski od grona gimnazyum rzeszowskiego za maj i czerwiec 15 k. 88 h.; prof. Jan Guzdek od grona gimnazyum wadowickiego za kwiecień, maj, czerwiec 16 k.; prof. Stanisław Leonhard od grona gimnazyum w Nowym Sączu za kwiecień, maj, czerwiec 19 k.; prof. Maks. Krynicki od grona gimnazyum samborskiego 12 k. 08 h.; prof. J. Dziurzyński od grona gimnazyum III. w Krakowie za czerwiec 6 k.; Grono nauczycielskie gimnazyum polskiego w Cieszynie 13 k. 40 h.; prof. A. Pasaczyński od grona gimnazyum brzeżańskiego 12 k.; X. Józef Tomasik od grona gimnazyum podgórskiego za 1. półrocze b. r. 23 k. 40 h.; prof. Hipolit Neuwirth od grona gimnazyum sanockiego 5 k. 80 h.; zamiejscowi współpracownicy czasopisma Muzeum 60 h.

Stan fundacyi wynosi z dniem dzisiejszym 25.150 k. 53 h.

We Lwowie dnia 14. czerwca 1904.

W imieniu Wydziału: *Józef Czernecki*
ulica Augusta Bielowskiego l. 1.

Godfryd Ernest Groddeck

(W setną rocznicę powołania jego do Wilna na katedrę literatury greckiej).

Nauczyciel domowy synów ks. Generała Z. P. Adama Czartoryskiego w Puławach, z polecenia Herdera, Godfryd Ernest Groddeck, przebywający tam od r. 1787, otrzymuje w r. 1804 za sprawą byłego wychowanka a wówczas kuratora uniwersytetu wileńskiego, ks. Adama Czartoryskiego, posadę profesora literatury greckiej w tymże uniwersytecie wileńskim. Powołanie to stanowi bezsprzecznie epokę w dziejach oświaty polskiej, gdyż były uczeń słynnego filologa Chrystyana Gottloba Heynego na wszechnicy w Getyndze (w latach 1782—1787) wnosił do ruchu umysłowego i zamiłowania, które do studyów humanistycznych obudziła Komisya edukacyjna, znakomitą znajomość filologii klasycznej, wyborną metodę jej udzielania i święty zapał. Na to zgadzają się wszyscy bez wyjątku, że naukowa działalność Grodka w Wilnie przez lat dwadzieścia z okładem, do śmierci w roku 1826, była owocną i błogosławioną. Godzi się więc w sto lat od chwili objęcia tych profesorskich czynności przez Grodka zastanowić cokolwiek bliżej, niż to dotychczas uczyniono, nad jego poglądami i nad tem, co one przynosiły nowego i co z nich trwale ostać się może na przyszłość.

I.

Biograficzne i bibliograficzne wiadomości pomijam jako po większej części zbadane i ustalone[1]), a przystępuję odrazu do omówie-

[1]) Przedewszystkiem por. Z. Węclewski: Wiadomość o życiu i pismach Godfryda Ernesta Grodka (Rozpr. i Sprawozd. Wydz. filol. Ak. Um. w Krakowie, t. IV. z r. 1876, str. 1—157), J. Bieliński: Uniwersytet Wileński (1579—1831) Kraków 1899—1900, t. I. str. 186—190 (instrukcya przepisana przez Grodka Ludwikowi Sobolewskiemu). t. II. str. 666—679 (o pracach Gr.), t. III. str. 184—189 (żywot Gr.); W. Hahn w Encykl. wychow. t. V., str. 195—198.

nia jednej z najstarszych prac Grodka, znanej tylko z tytułu [1]), którą wszakże znalazłem w bibliotece królewskiej w Berlinie i poznałem dokładnie w całej osnowie. Praca ta nader ważna do obeznania się ze sposobem myślenia dwudziestoszścioletniego autora (ur. w Gdańsku r. 176ź), nosi przydługi nagłówek: Ueber die Vergleichung der alten besonders griechischen mit der deutschen und neuern schönen Literatur von Gottfried Ernst Groddeck der Philosophie Doktor, Lehrer der griechischen und römischen Literatur bey Sr. Durchlaucht dem jüngsten Prinzen Czartoryski der Königl. Soc. d. Wiss. zu Göttingen Assessor. Berlin 1788 (str. 71). Grodek sam na początku swojej niniejszej rozprawy podaje powód jej napisania, ma ona być odpowiedzią na ogłoszone w roku poprzednim przez towarzystwo naukowe w Mannheim konkursowe pytanie: Haben die Teutschen in einigen Gattungen der Dichtkunst und Beredsamkeit die Römer und Griechen erreicht oder übertroffen? Ustrzegł się młodociany autor w tej pracy wszelkiej jednostronności i orzekł w końcu, że byłoby istną niesprawiedliwością przez niestosowne porównania i przykładanie jednakiej miary oznaczać wartość literatury starożytnej i nowszej, ponieważ obie muszą być rozważane i osądzane z odmiennych stanowisk. Jakież tedy odrębne cechy znalazł Grodek w współczesnej sobie literaturze, mianowicie niemieckiej, równoznaczne a przeciwstawne znamionom literatury klasycznej, zwłaszcza greckiej?

Oto w poezyi niemieckiej, reprezentowanej szczególnie przez Hallera, Utza, Gleima, Wielanda, Klopstocka, Gellerta, Kästnera, Kleista, Bürgera, Stollberga, Gottera i in.[2]), widzi nasz autor bogactwo poglądów i obrazów, bawiących imaginacyę, gorącą uczuciowość i delikatność wykwintną w jej wyrażaniu, poprawność i wygładzenie języka obok lekkości i możliwej do osiągnięcia harmonii wiersza. W ogóle celem prawie wyłącznym ówczesnego poety było — zdaniem Grodka — wywołać chwilowe zadowolenie, przemijającą ale przyjemną ułudę wyobraźni i co najwyżej wykształcić i wysubtelnić smak estetyczny. W pierwszym rzędzie nie chodzi tedy bynajmniej o nauczanie i ulepszenie czytającego społeczeństwa. Przeciwnie w Grecyi poeta był organem ludności,

[1]) Zob. rozpr. Węclewskiego na str. 51 i nast.

[2]) Musi uderzyć, że Grodek nie wymienia Lessinga, Herdera, Goethego, Schillera i t. d.

przedstawiał życie i sławił czyny bogów i bohaterów narodowych, a przytem podawał naukę i morał, jako zastosowaną do potrzeb, zwyczajów i zapatrywań ówczesnych, filozofię życia. Prostota uczuć, postępków, obyczaju i mowy, wolne od troski zapomnienie o sztuce, wygnane niemal zupełnie z nowoczesnej poezyi i życia, umożliwiały wzniosły entuzyazm poetycki u Greków przy zbiegu najpomyślniejszych okoliczności.

Grodek odmówił ówczesnej Muzie niemieckiej warunków do stworzenia eposu na podobieństwo Homerowego, natomiast wskazał pociąg poetów i publiczności do komicznego przedstawiania ciekawych zdarzeń z wieku bohaterskiego albo z dziejów rycerskich średniowiecza. Ta skłonność humorystyczna, za którą poszli Niemcy, Włosi, Anglicy i Francuzi, stwarzając arcydzieła tak w mniejszych romanzach, jak i w balladach, większych epopejach rycerskich, z łatwych do zrozumienia powodów zdawała się być Grodkowi prawie całkiem nieznaną starożytnym. W sielance jednej z wszystkich rodzajów, wspólnych niemieckiej Muzie z grecką, wyłącznie Gessner co do kreślenia prostego piękna przyrody może iść w porównanie z Teokrytem [1]). Poezyi rzymskiej celem, tak wnosi Grodek przy końcu, była podobnie jak i niemieckiej więcej przyjemność, aniżeli nauka i pouczenie. Jak Niemcy, tak i Rzymianie stali się poetami przez popęd naśladowczy, a nie przez własny oryginalny rozwój.

Widocznie Grodek idzie za wskazówkami Horacego i jego podziałem poetów na trzy rodzaje: na takich, którzy uczą lub takich, którzy bawią lub też na takich najdoskonalszych, którzy zarówno uczą jak bawią [2]). Zgadza się pod tym względem z „wielkim“, jak go nazywa, nauczycielem swoim Heynem, którego zdania przytacza parokrotnie, że mianowicie nowsi poeci

[1]) Pod tym względem sąd nowoczesnej krytyki różni się zasadniczo od sądu Grodka, gdyż zamiast naturalnej prostoty widzi w sielankach Gessnera sztuczną nienaturalność. Por. jednak późniejszy sąd Herdera w Fragmente über deutsche Dichtung (1793—97): Warum ist Geszner von allen Nationen, die ihn kennen lernten, mit Liebe empfangen worden? Er ist bei der feinsten Kunst Einfalt, Natur und Wahrheit.

[2]) Hor. A. P. 333 i nast.: aut prodesse volunt aut delectare poetae, aut simul et iucunda et idonea dicere vitae. Por. 343 i nast.: omne tulit punctum, qui miscuit utile dulci, lectorem delectando pariterque monendo.

*

mniej dbają o pożytek, niż o przyjemność czytelników [1]). Współczesnej sztuce poetów przeciwstawia obraną z sztuki naturę u starożytnych podług tego samego schematu, którego w siedm lat później trzymał się Schiller w głośnej rozprawie: Ueber naive und sentimentale Dichtung (w „Horach“ z r. 1795 i 1796). Wszakże Schiller rozróżnił analogicznie poetów naiwnych i sentymentalnych: takich, co są naturą i takich, co natury szukają. Natura bowiem jednoczy człowieka z sobą, sztuka rozdwaja, dopiero przez ideał znów człowiek powraca do jedności. Stąd między starożytnymi a nowoczesnymi poetami rozjemczość podobna u Grodka i u Schillera: tamci wzruszają naturalnością, zmysłową prawdą i teraźniejszością żywotną, ci ideami.

Całkiem podobnie, jak Grodek zaznaczył skłonność poetów nowszych do komicznego opowiadania, Schiller wynosi cel i doniosłość komedyi ponad tragedyę [2]). Jak tamtemu pierwiastek, później przezwany romantycznym, wydawał się być obcym starożytności, tak ten nie przypuszczał znaczniejszych śladów ujęcia sentymentalnego przyrody u Greków. Takiemu zapatrywaniu jednakże kłam zadały badania nowożytnych uczonych, zwłaszcza Rohdego [3]); wielbiona zaś przez obydwu, tak Grodka jak Schillera

---

[1]) Heyne de efficaci ad disciplinam publicam privatamque vetustissimorum poetarum doctrina. Opp. Acad. T. I., p. 167: Nos, iis similes, qui feminarum omne officium in illecebris oblectamentisque esse positum volunt, praeterquam quae ad delectandum animum nostrum aut ornandum faciant, vix quicquam exspectari posse a poetis existimare videmur... p. 178: Innumera, eaque ad vitam communem spectantia sunt, quae a nostris poetis vix satis bene dici possunt, quia et vita et oratio nimium exculta et polita est, quam ut de rebus tenuibus et vulgaribus cum laude, de plerisque sine fastidio, praecipi possit... avocata quoque est poetis nostra ab utilitate ad ingeniosam aliquam voluptatem; delectationem lectorum et ingenii sui applausum propositum sibi habent poetae, cum videant sordere ea quae primo loco ad utilitatem erant comparata.

[2]) W przytocz. rozpr.: Wenn also die Tragödie von einem wichtigern Punkt ausgeht, so muss man auf der andern Seite gestehen, dass die Komödie einem wichtigern Ziel entgegengeht, und sie würde, wenn sie es erreichte, alle Tragödie überflüssig machen. Ihr Ziel ist einerlei mit dem höchsten, wornach der Mensch zu ringen hat, frei von Leidenschaft zu sein, immer klar, immer ruhig um sich und in sich zu schauen, überall mehr Zufall als Schicksal zu finden und mehr über Ungereimtheit zu lachen als über Bosheit zu zürnen oder zu weinen.

[3]) Der griech. Roman und seine Vorläufer. 2. Aufl. Leipzig 1900, str. 128: so wird man die alexandrinische Erotik und die Liebesromane der spätgriechischen Zeit um so mehr als verwandte Symptome einer derartigen Veränderung

dosłownie powtarzająca się u nich „die schöne Einfalt der Natur“ nie jest nawet udziałem eposów homerowych, gdyż wiemy dzisiaj, że były one wytworem sztukmistrzów, układających swe pieśni bynajmniej nie dla ludu po dworach książąt w języku konwencyonalnym, którym nikt nigdzie nie mówił. Schemat zatem o naiwności i naturalności starożytnej poezyi w przeciwieństwie do nowszej, sztucznej i sentymentalnej, upada wobec postępów nauki; mimoto pozostaje prawdą, wypowiedzianą przez młodzieńczego Grodka, że grecka poezya — przynajmniej w dobie swego rozkwitu — była uzmysłowieniem myśli i pouczającym czynnikiem w kształcie piękna, nie próżną grą wyobraźni oraz pościgiem za nieuchwytnym ideałem.

Jeśli komu zawdzięczał Grodek szeroki swój pogląd estetyczny na dzieje poezyi greckiej, to chyba nauczycielowi, którego z wielkiem uznaniem i czcią wspomina, Heynemu. Wiadomo o tym uczonym, że wartość estetycznego osądzania i pojmowania klasycznych utworów starożytności poznał, obcując acz krótko z Winckelmannem. Gramatykę i językową stronę w interpretacyi autorów uważał Heyne za środek i konieczny warunek, nie za cel główny filologii. Dlatego każde dzieło klasyczne badając jako całokształt, uwzględniał także stronę rzeczową i wciągał do wykładu kwestye mitologiczne, historyę i archeologię. Szczególną baczność poświęcał objaśnianiu poetów, o czem świadczą jego wydania Tybulla i Wergilego, Pindara i Homera Iliady. Skoncentrowanie studyów starożytniczych w estetyce charakteryzuje systemat mistrza, którego starszy uczeń Fryderyk August Wolf filologię rozłożył na poszczególnych 24 nauk, niepowiązanych duchowym węzłem, natomiast młodszy Grodek w dwa główne działy skupił: w gramatykę i nauki historyczne. Dla Wolfa była gramatyka tylko pomocniczym organem na równi z hermeneutyką tudzież krytyką, wstępem jedynie do realnych i historycznych wiadomości o starożytnym świecie; tymczasem w systemie Grodka, podobnie

---

griechischer Sinnesart ansehen dürfen, weil sie zu der so deutlich ausgeprägten Abneigung der griechischen Dichtung älterer Zeit gegen erotische Themen einen, ihre Zusammengehörigkeit desto deutlicher hervorhebenden, sehr kenntlichen Gegensatz bilden... str. 183: erst aus der Vereinigung des, der hellenistischen Liebesromanze nachgebildeten erotischen Elementes mit einer eignen Gattung abenteuerlicher Reisedichtung ist das wunderliche Ganze des griechischen Romans entstanden.

jak u Heynego, gramatyka i nauki historyczne współrzędnie się przyczyniały do estetycznego ujęcia starożytności w jednolitą i spójną całość.

II.

System Grodka, o ile go wywnioskował Węclewski [1]) z pięciu listów pod wspólnym tytułem: Briefe über das Studium der alten Literatur (w Antiquarische Versuche. Erste Sammlung. Lemberg 1800, str. 1—82), dzieli się na dwie główne części i trzy posiłkowe: I. Gramatyka. II. Historya i to a) polityczna Grecyi i Rzymu z geografią i topografią, b) starożytności t. zn. ustrój państwowy, obrzędy religijne, obyczaje, zwyczaje i życie domowe, c) mitologia, d) literatura. Jako pomocne: 1. elementarne wiadomości z tych nauk, które podówczas uprawiano, t. j. z matematyki, astronomii, historyi naturalnej, medycyny, ekonomii i t. p. 2. hermeneutyka czyli sztuka objaśniania i 3. krytyka wyrazowa, rzeczowa i historyczna. Węclewski mieni wewnętrzny układ w systemie filologicznym Grodka niezręcznym, choć lepszym od Wolfowskiego. Niezręczność widział w tem mianowicie, że Grodek nie uwzględnił w swoim podziale historyi sztuki. Trudno jednak posądzać Grodka o przypadkowe jej przeoczenie, zwłaszcza że w tem jest wielka zasługa jego mistrza Heynego, iż zaniedbany przez filologów a powołany do życia przez Winckelmanna świat sztuki starożytnej przyswoił dziedzinie filologii. Może raczej w tym względzie rozmyślnie Grodek odbiegł od swego nauczyciela, że archeologii nie chciał włączyć do filologii jako zbyt odrębnego przedmiotu. Wszakże Bernhardy później zaliczył „die Kunst der Alten“ do „Beiwerke der Philologie“ na równi z numizmatyką i epigrafiką!

Grodek żył przed czasami głośnego rozdarcia filologii w dwie strony przeciwne: w kierunku jednym formalno-krytycznym, czyli inaczej gramatyczno-logicznym, który za szkołą filologiczną an-

[1]) Zob. rozpr. przytocz. str. 54 i nast. Nadto opieram się na notatkach z wykładów ś. p. Węclewskiego w roku 1875/6 o Encyklopedyi i metodologii. Egzemplarze tych „Antiquar. Versuche“ znachodzą się w bibl. Jagiell. i Czartor. w Krakowie, z lwowskich bibliotek ani uniwersytecka ani im. Ossolińskich nie posiada ich wcale. Miałem w ręku to dzieło z bibl. król. w Berlinie. Bibl. akademii medyko-chirurgicznej wileńskiej ma posiadać egzemplarz tego dzieła z własnoręcznymi dopisami i poprawkami autora. Zob. Węcl. w przytocz. rozprawie str. 58.

gielską i holenderską przedstawiał Godfryd Hermann i w drugim kierunku realnym, t. j. historyczno-antykwarycznym, którego wyobrazicielem był za przewodem Wolfa August Boeckh. Swoje zapatrywanie na filologię złożył Boeckh w mowie uniwersyteckiej już w r. 1822, noszącej tytuł: De antiquarum litterarum disciplina, gdzie tę naukę nazwał „universae antiquitatis cognitionem historicam et philosophicam". Nie lekceważył gramatyki, owszem zaliczył ją do realnych składników starożytności, nie do formalnych, do których podług niego należą hermeneutyka i krytyka. Boeckh sam wyglądał wprawdzie takiego pogodzenia ze sobą wszystkich sprzecznych kierunków filologii, że przy niem mowy właściwie nie będzie o jakowymś zwycięzcy lub zwyciężonym [1]; wszelako system jego wyrodził się u następców w wierutną polimatyę, mającą wszystko odtwarzać, co wchodzi w zakres historyi. Grodek od wszelkich wybujałości w kierunku jednym lub drugim, gramatycznym czy historycznym, formalnym czy realnym, był najzupełniej wolnym i za przykładem mistrza Heynego nierozerwalnie łączył rzeczową i językową stronę w interpretacyi autorów.

Mamy na to znamienny dowód w jego rozprawie: O znaczeniu, celu i osnowie literatury w powszechności, umieszczonej w Tygodniku Wileńskim z r. 1816 (str. 186—196). Tam tedy Grodek, jakby w przeczuciu słynnych zatargów między Hermannem i Boeckhiem, ostrzega z jednej strony wyraźnie przed „panhistoryą czyli wszystkoznawstwem", a z drugiej strony przed zacieśnieniem literatury „do samych w języku i stylu ćwiczeń". Mówi tak mianowicie: „Raz bowiem zniżają literaturę do samych w języku i stylu ćwiczeń, drugi raz wynoszą ją do prawdziwey panhistoryi czyli wszystkoznawstwa i żądają od literata, aby ze wszystkiemi oddziałami nauk i umiejętności ludzkich dokładnie był oswojonym". Tymczasem zdaniem, wysoce trafnem, Grodka można mieć „przez znajomość i rozważanie przyrodzenia i człowieka, przez filozofiją i dzieje, wielorako wykształcony umysł, który przeto nie zarazma bydź wieloznawcą albo głębiny wszystkich nauk gruntować". Pisząc przed laty niemal trzydziestu, zauważył Węclewski, że pojęcie filologii u Grodka jako historycznej nauki nie różni się wcale od pojęcia po dziś dzień

[1] Kl. Schr. II., 189 i nast. Por. S. Reiter: August Böckh (N. J. f. d. klas. Alt. 1902, str. 451 i nast.).

upowszechnionego [1]) Zdaje się jednak, że panhistoryzm, który tak pewną ręką Grodek z dziedziny filologii wyświecał, urósł w ostatnich dziesiątkach lat w przemożną potęgę, zagrażającą właściwemu bytowi filologii i jej humanistycznym celom. Z punktu widzenia powszechnodziejowego przedstawia się wszystko zmiennem w ciągłym obrocie spraw ludzkich, któremu to poglądowi w dzisiejszych czasach imperyalizmu towarzyszy rys polityczno-militarny. Dlatego nie Ateny i nie Hellada, lecz Macedonia i państwo Aleksandra, jakoteż rzymskie cesarstwo z swoją kulturą, wabią i przykuwają teraz uwagę uczonych. Pielęgnowanie etyczno-estetycznego humanizmu ma odtąd ustąpić miejsca zapatrywaniu, które wynosi Aleksandryę ponad Ateny, a czasy hellenistyczne kosztem helleńskich [2]).

Założyciel klasycznej filologii, F. A. Wolf wyraził się: „Habe Geist und suche Geist zu wecken!“ Utorowaną przez niego drogą odbudowania starożytności w duchu poszedł Boeckh, „das Land der Griechen mit der Seele suchend“. Tymczasem jeden z największych uczniów Boeckha i sam niepospolity znawca poezyi greckiej, Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff wydał czytankę grecką dla uczniów, w której nic prawie niema z poezyi, a z prozy — zwłaszcza w półtomie drugim — przeważnie są rzeczy, „die man misst und wägt“, zamiast podawać „die unsichtbaren Güter der Menschheit, das Ideale, Humane“ [3]). Wobec tego podkreślić warto, że Grodek wprawdzie uważał za pożyteczne do fachowego studyum filologii elementarne wiadomości z zakresu matematyczno-przyrodniczego, znanego starożytnym, atoli twierdził w rozprawie: „O celu i sposobie uczenia starożytnéy klassycznéy literatury w szkołach i gymnazyach“ (Dziennik Wileński 1805. Nr. 5, str. 52—68), że w szkołach gimnazyalnych „nayszczególniéy umysł młodego, smak i czucie kształcone bydź powinny; tu ma zaczynać bydź człowiekiem uważanym w szlachetnieyszém tego wyrazu znaczeniu“. Mimo że znajomości realiów nie żąda w mierze przesadnej od uczniów, przecież nie odstępuje od wymagania, że w gimnazyach „klassyczna starożytna literatura

[1]) W rozpr. przytocz. na str. 57.

[2]) Por. Friedrich Aly: Humanismus oder Historismus. Marburg 1902.

[3]) Tamże str. 25. Oprócz „Griech. Lesebuch“ Wilamowitza por. Maxa C. P. Schmidta: „Realistische Chrestomathie aus d. klas. Alt.“ Leipzig 1900 u. 1901. Z obydwu książek zdałem sprawę w „Muzeum“ za rok 1901, str. 52 i 290.

powinna bydź gruntownie traktowana". Snać wielki uczeń Grodka, Adam Mickiewicz, w „Pieśni Filaretów" po myśli humanistycznej mistrza tak wołał: „Cyrkla, wagi i miary do martwych użyj brył... Bo gdzie się serca palą, cyrklem uniesień duch..."

Gdy się czyta łacińską polemiczną rozprawę Grodka p. t.: „Contra iniqua quaedam de veterum linguarum studio iudicia (Praelectiones in Universitate... Vilnensi a. 1819/20[1]), wymierzoną w zarzuty, już wówczas podnoszące się przeciw użyteczności uczenia w szkołach zwłaszcza greczyzny, w zarzuty znane nam dzisiaj do syta, wobec których współczesne ataki tracą piętno nowości, ma się ochotę za Nickiem w tragedyi Słowackiego powtórzyć: „Głupstwo jest wieczne — głupstwo nie może umierać, od wieków z nieprzerwanej wypływa osnowy". Ale odpowiedź, jaką dał płytkim utylitarystom profesor wileński, nie jest dotychczas zwietrzała: antequam militem, aratorem, iurisconsultum, medicum, magistratum formes, hominem esse fingendum... Następnie o tych słusznie nazwanych „humanitatis studia" tak się wyraża piękną, istotnie cycerońską łaciną: „Nam et memoriam exercent, et iudicium acuunt, et sensum pulchri ac decori excitant aluntque, et cogitandi assuefaciunt labori, abditaque quaerendi et investigandi desiderium instillant, et mentem multiplici ac praestanti imbuunt doctrina, animum denique ad honesti ac virtutis amorem impellunt, ad verae laudis studium fingunt formantque". A wymieniwszy w ten sposób zarówno intelektualne, jak estetyczne i moralne zalety oraz korzyści nauk humanistycznych, pyta: „Quid igitur, quaeso, utile sit habendum, si haec nauci facias?"

Atoli najdonioślejszem wydaje mi się odparcie zarzutu, jakoby zajmowanie się starożytnością odstręczało od bieżącego życia. Owszem, przez umiejętne porównywanie rzeczy dawnych z nowemi można właściwie ocenić jedne i drugie; świeże zaś rzeczy, które po większej części wzięły początek od starożytnych, o wiele lepiej się pojmie, przytem mądrzej i słuszniej osądzi i nie dopuści do ośmieszenia się wobec doświadczeńszych przez ślepe umiłowanie swych czasów albo swego narodu (Immo prisca cum novis scienter comparando utrisque suum constituet pretium, recentia autem, ab antiquis maximam partem profecta, multo intelliget

[1]) W bibl. Jagiell. syg. Pedag. pol. 1160. Por. przekład polski Ludwika Sobolewskiego w Dzienniku Wileńskim z r. 1819 t. II.

melius, itemque prudentius aequiusque iudicabit, nec admittet, ut nimio aevi aut populi sui abreptus amore vel studio, fiat ineptus, et ridendum se praebeat peritioribus). Widzę w tych znakomitych słowach nie tylko uwydatniony związek świata nowoczesnego z starożytnym, którego tak się domaga Wilamowitz, co więcej znachodzę z wielkiem zadowoleniem u Grodka jasno wytknięty kierunek, który dziś wygrywany bywa niekiedy przeciw jednostronnemu związkowi i historycznej ciągłości dwóch światów, polegający zaś na porównywaniu i różnicowaniu starożytności z nowoczesnością, ażeby od analizy dojść do syntezy, do normy i tego, co w tych dwóch światach jest wspólnem, wiecznie żywotnem i wiecznie ludzkiem [1]). Pogląd i stanowisko zatem nie nowe, znane już neohumanizmowi Herdera, Boeckha i in. [2]), lecz dobrze wiedzieć, że przed wszystkimi innymi — przynajmniej w Polsce — zajmował je Grodek jako dwudziestosześcioletni młodzieniec w rozprawie konkursowej, streszczonej wyżej i omówionej przezemnie po raz pierwszy, a konsekwentnie dzierżył owo zapatrywanie wyniosłe, wyższe ponad ciasną partyjność, jako dojrzały filolog oraz dzielny profesor wileński.

III.

Biorąc rzecz powierzchownie, możnaby wyrazić zdziwienie, że Grodek, który tak cenił filozofię, że ją współrzędnie nawet wymieniał z historyą jako potrzebną dla „wielorako wykształconego

[1]) Paul Cauer: Ueber philologische Weltanschauung (Preusz. Jahrb. 1901, str. 236 i nast.): den Philologen führt sein wissenschaftlicher Beruf nothwendig zur Vergleichung zwischen Altem und Neuem, und dabei wird er durch lehrreiches Zusammentreffen immer wieder überrascht... um die Gleichheit wahrzunehmen, müssen wir die Unterschiede wegdenken; und um sie wegdenken zu können, müssen wir die Verschiedenheiten selbst erst recht würdigen gelernt haben. Zob. artykuł mój: Normatywna czy eksplikatywna metoda etc. w „Muzeum“ z r. 1902, str. 273.

[2]) A. Boeckh: Encykl. u. Methodol. d. philolog. Wissenschaften. Leipzig 1877, str. 71: Die antike und die christliche Bildung sind zwei Pole; das Höchste liegt in ihrer Indifferenz, die der Zukunft vorbehalten bleibt... W. Oncken: Athen und Hellas II., 79: Die Idee des rein Menschlichen ist nicht die Schöpfung des Alterthums allein und ebensowenig der Neuzeit an sich, sondern das gemeinsame Erzeugniss des innigen Verkehrs zwischen der lebenden christlichen und der wiederbelebten alten heidnischen Welt...

umysłu [1])", w systemie swoim filologicznym żadnego jej nie wyznaczył miejsca z osobna. Okoliczność ta zastanawia tem więcej, że to samo zjawisko powtarza się potem u Boeckha. Przytoczyliśmy słowa, któremi Boeckh filologię określił jako „universae antiquitatis cognitionem historicam et philosophicam", a przecież u niego treść filozofii pierwotnie mieści się w mitologii, z której rozwija się filozofia podobnie, jak z niej wywiązują się wszystkie inne umiejętności. Weźmy do rąk historyę literatury greckiej Grodka, a przekonamy się, że on w poezyi mitycznej Greków znachodził pierwsze podstawy do filozofii kontemplacyjnej i praktycznej, bynajmniej zaś nie uznawał jej sekularyzacyi od mitologii lub literatury [2]). Można nie godzić się na takową kontaminacyę religii, poezyi i filozofii, jaką napotykamy u Grodka; trzeba atoli pamiętać o tem, że ona wynika z ducha greckiego i że współcześnie Goethe pod wpływem greckim pisał w „Aus meinem Leben. Wahrheit und Dichtung" (1809—13): eine abgesonderte Philosophie sei nicht nöthig, indem sie schon in der Religion und Poesie vollkommen enthalten sei (2 Th. 6 B.).

Jeden tylko śmiem podnieść zarzut, który być może zakrawa na paradoks, że Grodek nie doceniał wartości religii greckiej. Na posiedzeniu publicznem uniwersytetu wileńskiego dnia 15. września 1806 r. odczytał on mianowicie rzecz p. t.: De religionum Hellenicarum natura et indole i przy tej sposobności religii Greków wytykał niedostatek i niedoskonałość, którym musieli poniekąd zaradzać naprzód najstarsi prawodawcy helleńscy, a potem filozofowie szkół rozmaitych, zrobiwszy z religijnej materyi główny przedmiot swych badań i spekulacyi [3]). Otóż dziś

[1]) Zob. powyżej ustęp z rozpr. w Tyg. Wil.; por. rozpr.: Ueber d. Vergl. d. alten etc., str. 44: den Bedürfnissen, Sitten und der Denkungsart der damaligen Welt völlig angemessene Philosophie des Lebens. Nadto zwrot w pierwszym liście p. t.: Briefe über d. Stud. d. alt. Lit.: von der Fackel der Philosophie und Kritik beleuchtet... Nazwa „Philosophie des Lebens" powtarza się potem u Herdera w Fragmente über deutsche Dichtung, gdzie znachodzimy jej definicyę: ein Spiegel der Natur und Sitten, Humanität im gefälligsten reinsten Gewande, Philosophie des Lebens. Dies war einst Orpheus und Apollo's Kunst... die ächte, ganze, moralische Natur des Menschen, Philosophie des Lebens...

[2]) Historiae Graecorum Litterariae Elementa in usum lectionum. Vilnae 1811 (2. wyd. w 2 cz. z r. 1821 i 23 p. t.: Initia historiae Graecorum litterariae. §. 58): Philosophiae, quum contemplativae, tum practicae, prima apud Graecos fundamenta aoedos, vates atque poetas antiquissimos iecisse...

[3]) Koniec streszczenia w „Gazecie literackiej" (XLII.).

wiemy, że nie potrzeba było aż filozofów na to, aby „ustanowili w części przynajmniej pojęcia zdrowsze i rozsądniejsze najwyższej istoty, o potężności i czci, jaką ludzie oddawać onej powinni“. Dosyć powołać się na obecne sądy o wzniosłym monoteizmie Zeusa z Olimpii, by zachwiać błędne zdanie o „zabobonach i zdrożnych wyobrażeniach podłego gminu względem bóstwa“ u starożytnych Greków przed świtem filozofii [1]). W lat parę zresztą po tym wykładzie Grodka wydał Creuzer rozgłośne czterotomowe dzieło: Symbolik und Mythologie der alten Völker, besonders der Griechen (Leipzig 1810—12), w którem dowodził, że w najdawniejszych czasach miano pojęcia o Bogu wyższe i głębsze, niżeli w III. i IV. wieku pogaństwa po Chr. [2]).

Podług Creuzera, który dał nową definicyę mitologii, jest ona panoramą mniemań i pojęć religijnych, stanowi zaś wielką całość, bo we wszystkich tych rozproszonych podaniach przebija się jedna myśl ogólna, religia pierwotna. Już przed Creuzerem mistrz Grodka Heyne próbował skreślić historyę wielu mitów i starał się przedewszystkiem oznaczyć miejsce, gdzie pewien mit powstał, dalej okazać, jak się wykształcał i rozwijał [3]). Przed chęcią jednak wytłumaczenia wszystkiego w mitologii helleńskiej, przed dochodzeniem wszędzie myśli alegorycznej i upatrywaniem „ukrytego znaczenia iakieyś czynności, przypisywaney istotom niegdyś za nadprzyrodzone mianym“, słusznie przestrzegał Grodek w rozprawie: Jak należy pisać o przedmiotach mythologicznych (Dz. Wil. 1805. Nr. 1. str. 44—53). Gdy się zważy

[1]) E. Curtius w liście do Gelzera z 1. stycznia 1896, ogłoszonym w Deutsche Revue 1897, str. 241: Ich habe viel Neues gelernt, namentlich welche Burg monotheistischer Gottesanschauung Olympia und welche sittliche Weltmacht der Zeus des Phidias gewesen ist. Wilamowitz: Der Zeus von Olympia (Reden und Vorträge, str. 183): In Pheidias' athenischer Seele lebte ein anderer Zeus (als der himmlische Ahn des dorischen Adels, der Vater des Herakles, seines liebsten Sohnes), von jener universalen Majestät, die in den homerischen Versen liegt, dass sein Kopfnicken, auch wenn er Gewährung nickt, Himmel und Erde erschüttert, aber zugleich der Gott, den schon der homerische Dichter ohne weiteren Zusatz Vater nannte. Tenże o Zeusie w pojęciu Eschylosa (Griech. Trag. übersetzt v. U. v. Wilam.-Moellen. II. B. Orestie, str. 47): Es ist dies nicht der Gottesbegriff, den alle Metaphysik und Theologie aus der hellenischen Philosophie entlehnt, weder das unpersönliche Gute Platons noch die stoische alles durchdringende Weltvernunft; es ist ja ein persönlicher Gott.

[2]) Zob. Mick. Lit. Słow. t. III., lekc. 12.

[3]) Tenże tamże.

na mnóstwo zawodnych usiłowań, szczególnie teoryi fizykalnej w dziedzinie mitologii od Maxa Müllera i Usenera do Roschera i Griech. Götterlehre Ottona Gilberta, trzeba się chyba zgodzić na ostry acz sprawiedliwy sąd Grodka, wydany jakby w przeczuciu tego, co nastąpiło: „Ktoby śmiał pisać Mythologiią dopiéro wzmienionym sposobem, tenby bydź musiał bez zdania i gustu, tenby krzywdził gieniusz i zaletę naysławniejszych poetów, tenby nas pozbawił roskoszy, iaką nam ich płody niepospolite przynieść miały, ten naostatek naukę przez się opowiadaną zrobiłby śmieszną i wzgardy godną“. O porównawczej metodzie badania mitów, wszczętej przez braci Grimmów, a przez Anglików ochrzczonej folklorem, która dziś się upowszechniwszy, wszersz i w głąb posunęła studya mitologiczne, nic oczywiście Grodek nie mógł zasłyszeć.

Nie należy więc zapominać, że mity z religii się wywiązały i przez religijne kulty powinny być wyjaśniane, że filozofia z mitów wypływa i źle poczyna, gdy nierozsądnym rozumem niszcząc mity, burzy swe źródło ożywcze. Burckhardt, historyk Odrodzenia powiedział, że słabą stroną Greków jest wiedza, natomiast silną poezya i sztuka, że niezrównaną i prawdziwą ich wielkość stanowi mit, a nie filozofia [1]). Grodek uznaje w mitach treść nadzmysłową tudzież „istoty niegdyś za nadprzyrodzone miane“, tymczasem Boeckh nie widzi w kulturze helleńskiej nic nadprzyrodzonego, przeciwnie koniec jej upatruje w nadzmysłowości, do której filozofia dotarła [2]). Tem bardziej godzi się mieć w pamięci genialny sąd Mickiewicza, ucznia Grodka, że Homer „bogobojnie używał świata nadprzyrodzonego“ i że „po tylu wiekach nikt z poetów nie doszedł jeszcze do Homera w znajomości wielkich tajemnic człowieczeństwa“ [3]). Jak Grodek przeciwstawiał kulturze niemieckiej grecką, praktyczną i kontemplacyjną „Philosophie des Lebens“, tak jego uczeń analogicznie w wykładach o Literaturze Słowiańskiej w miejsce niemieckiej filozofii wprowadzał słowiańską „filozofię ducha i życia“ (t. III. lekc. 23).

---

[1]) Griech. Kulturgesch. III. str. 378 i 414.

[2]) Encykl. u. Method.: Die hellenische Cultur löste sich auf, als sich der Geist der Griechen durch die Philosophie zur Anschauung des Übersinnlichen erhob.

[3]) Lit. Słow. t. III. lekc. 16.

W zakres religii i mitologii wchodzą nadto trzy rzeczy następujące: Ueber das Fest und die Fabel des Adonis (w Antiquar. Vers., str. 83—162), Getae ἀθανατίζοντες sive de immortalitatis quam Getis persuasisse dicitur Zamolxis ratione (Praelect. a. 1818/19), Graecorum de Zamolxide fabulae (Praelect. a. 1820/21 [1]). Zdamy z nich sprawę pokrótce z powodu nieprzedawnionej ich ceny. Co do mitu o Adonisie, to już zasłużony biograf Grodka ś. p. Węclewski orzekł, iż on wykazał w rozprawie swojej jasno i dowodnie, że cześć oddawana temu bożkowi przyjętą została z Egiptu i że pierwotnie obrządek Adonisowy był tem samem, czem w Egipcie obrządek Ozyrysowy [2]). Cieszę się niewymownie, że sąd ten mego zacnego nauczyciela mogę stwierdzić i poprzeć własnemi badaniami. Dodaję bowiem, że podobieństwo Adonisa, szczególnie jego zgonu ze zgonem Ozyrysa nie mniej uderza od podobieństwa Dyonizosa z Ozyrysem, zauważanego przez Herodota (III. 49) i Plutarcha (de Is. et Os. c. 35 p. 150), a również z Adonisem, którego święto ma tę przedewszystkiem właściwość wspólną ze służbą Dyonizosa, że uroczystość tak tu jak tam obchodziły zwłaszcza kobiety szalejące [3]). Dlatego z tych i innych powodów wywiodłem pochodzenie Dyonizosa z Egiptu, do wyrazów zaś Grodka o święceniu Adoniów w Atenach, że mianowicie cała rzeczpospolita „an diesem Trauerfeste Antheil nahm — vielleicht dem Einzigen in der Art, welches die, auch bei ihren religiösen Feierlichkeiten, nur zur Freude gestimmten Athener und Hellenen kannten“ (str. 99) — mam tylko to do zauważania, że wielkie Eleuzynie, podczas których rozpatrywano żal Demetery za utraconą Persefoną i mękę Dyonizosa, rozszarpanego przez Tytanów, musiały się chyba również smętnym odznaczać ducha nastrojem.

Co się zaś tyczy Zamolxysa, ubóstwionego prawodawcy trackiego szczepu Getów, to Grodek najpierw przychyla się do wywodów Lelewela, że tychże Getów uważać należy za współplemieńców Słowian. Głównie opiera się dalej na Herodocie i jego świadectwie o Γέται οἱ ἀθανατίζοντες (4, 93) i 4, 94:

[1]) Dwie ostat. rozpr. w bibl. Jagiell. syg. Pedag. pols. 1160.

[2]) W przytocz. rozpr. str. 58.

[3]) Zob. moją rozpr.: O pochodzeniu kultu Dyonizosa (w Sprawozd. Dyr. gimn. V. we Lwowie za r. 1903) str. 6; to samo w Wiener Studien z r. 1903: Über den Ursprung des Dionysoskultes, str. 3 i nast.

ἀθανατίζουσι δὲ τόνδε τὸν τρόπον· οὔτε ἀποθνήσκειν ἑωντοὺς νομίζουσι ἰέναι τε τὸν ἀπολλύμενον παρὰ Ζάλμοξιν δαίμονα (οἱ δὲ αὐτῶν τὸν αὐτὸν τοῦτον οὐνομάζουσι Γεβελέϊζιν). Cała waga spoczywa na słowie *ἀθανατίζω*, jakiego ono rodzaju oznacza nieśmiertelność; ucieka się tedy Grodek do analogii z słowami: *λιμενίζω, μηδίζω, ἑλληνίζω, φιλιππίζω, πλατωνίζω, ἀττικίζω* i t. p., które to wszystkie słowa w ogóle wyrażają podobieństwo lub naśladowanie tej osoby lub rzeczy, od której są utworzone (quae omnino similitudinem vel imitationem notant eius rei vel personae, a quibus formantur). Oznaczałoby zatem *ἀθανατίζειν* tyle, co zbliżać się do nieśmiertelnych czyli podobnym być do nieśmiertelnych (accedere ad immortales h. e. similem esse immortalibus). Podobieństwo zaś Getów z bogami (raczej z bogiem, co uszło uwagi Grodka, ponieważ Herodot mówi przy końcu roz. 94: *οὐδένα ἄλλον θεὸν νομίζοντες εἰ μὴ τὸν σφέτερον* sc. *Ζάλμοξιν*) na tem polega, iż sądzą, że nie umierają, lecz ginąc idą do boga Zamolxysa. Wyraz *τὸν ἀπολλύμενον* bierze Grodek w znaczeniu: ginąć we wojnie, jako tyczący się ludu wojowniczego; dochodzi wreszcie do przekonania, że niema u Herodota mowy o wierze Getów w jakowąś nieśmiertelność dusz ludzkich, w ogóle o bytowaniu ludzi po śmierci, lecz tylko o ich specyalnej wierze w swojego boga własnego Zamolxysa i o tem, że oni sami dostają się do niego, poległszy w boju.

W drugiej rozprawie o Zamolxysie przechodzi Grodek świadectwa o nim późniejsze z czasów po Herodocie i wykazuje, że opierają się one na przytoczonem przez Herodota podaniu (4, 95), jakoby Zamolxys był niewolnikiem Pitagorasa. Autor przypuszcza, że jest to wymysł chełpliwy Pitagorejczyków, naukę i urządzenia Zamolxysa w podobny sposób przypisujących swemu mistrzowi, w jaki też przyswoili sobie i zagarnęli Zaleukosa, Charondasa, Numę i Hiperborejczyka Abarysa. Tem snadniej owa bajka urosła, że przyznawano Zamolxysowi i Getom nie tylko w nowszych czasach, ale już w starożytności, jakąś naukę o nieśmiertelności dusz i wiarę w metempsychozę, które Grodek uchyla. Grecy utożsamiali Zamolxysa z Kronosem, gdyż ten jak tamten przewodził swoim wybrańcom w zaświecie; wiadomo zaś, że Grecy Kronosem mienili bóstwo najwyższe Assyryjczyków, Fenicyan i Kartagińczyków, którego nazwę Baal lub Moloch w piśmie św., a podług innych Il, El (stąd Helios grecki) i Bel odnajduje

Grodek w dwojakiem bóstwa trackiego imieniu: Zamolxis (Moloch) i Gebeleïzis (Bel), zwłaszcza że drugie to nazwanie pojawia się w rękopisach niektórych Herodota w skróconej formie Beleïzis.

Niechaj mi wolno będzie zwięzły sąd wydać o dwu rozprawach Grodka, tyczących się Zamolxysa. Ma on najzupełniejszą słuszność, że nie dostrzega u Getów żadnych śladów późniejszej pitagorejsko-platońskiej nieśmiertelności duszy i metempsychozy; ale gdy nie dopuszcza u nich zupełnie palingenezy i powrotu na ziemię, staje się hiperkrytycznym, zwłaszcza wobec wyraźnych słów następujących: *τοὺς ἀποθανόντας ὡς Ζάλμοξίν φασιν οἴχεσθαι, ἥξειν δὲ αὖθις, καὶ ταῦτα ἀεὶ νομίζουσιν ἀληθεύειν. θύουσι δὲ καὶ εὐωχοῦνται ὡς αὖθις ἥξοντος τοῦ ἀποθανόντος* (Phot. Suid. Etym. M. s. *Ζάμολξις*). Mojem zdaniem Zamolxys nie tyle był pierwotnie jedynym bogiem Getów czy ogółem Traków, jak raczej: utożsamionym z jedynym ich bogiem, pośrednikiem pomiędzy tymże bogiem a nimi; podobnie bóg słońca Szamasz był drugą osobą babylońskiego Bela, Mitras emisaryuszem irańskiego Kronosa [1]), Orfeusz zaś zwiastunem Kronosa greckiego z wiekiem złotym i odrodzeniem z ciała i ducha. Dla mnie przynajmniej jest rzeczą pewną, że tracki Zamolxys oznaczał boga słońca, z którym stał w związku Orfeusz, czciciel Heliosa. Świadczy o tem Sofokles w dochowanym fragmencie: *Ἥλιε, φιλίπποις Θρηιξὶ πρέσβιστον σέβας* (Tereus fr. 523 N²) i ustęp u Herodota: *πρὸς βροντήν τε καὶ ἀστραπὴν τοξεύοντες ἄνω ἀπειλεῦσι τῷ θεῷ* (4, 94), gdzie wszakże mylnie strzelanie z łuków do góry przeciw grzmotom i błyskawicom, oczywiście dla rozpędzenia chmur, zaćmiewających bóstwo słońca, podane jest jako groźba Getów wobec własnego ich boga!

(Dok. nast.) *Stanisław Schneider.*

[1]) Zob. Franz Cumont: Les mystères de Mithra, Paris 1902. 2. wyd. str. 10, 90 i nast., 107.

Statystyka szkół parafialnych na Litwie

w pierwszej ćwierci XIX. wieku.

Omnia mutantur cum tempore
et ad nihilum reducuntur.

WSTĘP.

W niniejszem zestawieniu statystycznem nie obejmujemy całej Litwy, a tylko jedną jej część, mianowicie gubernię t. z. Litewską-Wileńską w takiej rozciągłości, jak była przed rokiem 1842, teraźniejsza bowiem gubernia Wileńska inny zajmuje obszar ziemi i z innych składa się powiatów. — Wyłączyliśmy także z tego statystycznego zestawienia szkoły parafialne w mieście stołecznem Litwy, Wilnie, spodziewając się, że o nich przy innej sposobności pomówimy.

Jako materyał do tej statystyki posłużyły nam dwie wizyty generalne: Jana Chodźki, dokonana w 1822 r. i sprawozdania urzędowe dozorców honorowych szkolnych złożone profesorowi Podczaszyńskiemu, generalnemu wizytatorowi, podczas jego wizytacyi zakładów naukowych w r. 1826. Papiery, tyczące się wizyty Podczaszyńskiego, w oryginale, a Chodźki — we współczesnej kopii, znajdują się w ręku piszącego.

Niech nam wolno będzie naprzód słów kilka o tych wizytatorach powiedzieć.

Któż nie zna poczciwej bardzo głośnej w swoim czasie, rodziny Chodźków-Borejków, hrb. Kościesza? Z niej też pochodził nasz wizytator, który ujrzał światło dzienne w r. 1777 w rodzinnym majątku Krzywiczach, w dawnem województwie Mińskiem, gdzie, po skończeniu studyów uniwersyteckich w Wilnie, oddawał się gospodarstwu wiejskiemu, nie uchylając się jednakże od różnych posług obywatelskich; to też przez długi czas był prezesem izby cywilnej mińskiej, a jako członek honorowy uniwersytetu wileńskiego, bywał niejednokrotnie wizytatorem szkół gubernii wileńskiej i mińskiej. Literaturą także się zajmował gorąco i zostawił dosyć prac swoich, które w swoim czasie cieszyły

się uznaniem i powodzeniem. Ogłosił drukiem niemało powieści, napisał dosyć rozpraw różnych, drukowanych w czasopismach wileńskich i chętnie czytanych, zostawił nawet tłómaczenia udatne niektórych komedyi Skrybego, układał także dziełka dla szkółek elementarnych (n. p. Pan Jan ze Swisłoczy, ogromny kiedyś rozgłos mający).

W podeszłym już wieku, w 1851 roku, przeniósł się do wieczności, pochowany w Zasławiu (litewskim). Synowie jego szli śladem zacnego ojca: Aleksander był sławnym profesorem literatur słowiańskich w Paryżu, Stanisław słynął tam jako rozgłośnego imienia chemik. Synowcem Jana był niezapomniany i ukochany nasz powieściopisarz Ignacy Chodźko; bliski jego krewny, Leonard Chodźko, napisał wiele dzieł historycznych i literackich po polsku i francusku, które, słusznie, nader cenione były przez współczesnych i dziś jeszcze mają swoje znaczenie[1]).

Karol Podczaszyński urodził się w Żyrmunach, w Lidzkiem, na Litwie, w 1790 r.; ojciec jego był tam u Radziwiłłów budowniczym i on to musiał rozwinąć w synu zamiłowanie w swoim fachu. Naprzód oddali go rodzice do szkół bazyliańskich w Brześciu Litewskim, potem kształcił się w Krzemieńcu i uniwersytecie wileńskim, skąd go wysłali do Petersburga dla dalszego udoskonalenia się w architekturze, a następnie za granicę. Powróciwszy do kraju, objął Podczaszyński katedrę architektury w wileńskim uniwersytecie, 1820 r. i piastował tę godność aż do zamknięcia uniwersytetu w Wilnie, będąc także w r. 1825 i 1826 wizytatorem szkół tego wydziału naukowego. Podczaszyński, ukochawszy swój zawód i umiejący przelewać to rozmiłowanie w swoich słuchaczy i uczniów, zostawił kilka dzieł ze swojej specyalności. które w Warszawie i Wilnie drukowane i bardzo cenione były, Profesor Podczaszyński umarł w Wilnie w 1860 r. — Syn jego, Bolesław Paweł, także się z zapałem oddawał tej nauce i był profesorem budownictwa w szkole sztuk pięknych w Warszawie[2]).

Gubernia Litewsko-Wileńska.

Gubernia dawna Wileńska (t. z. Litw.-Wiln. przed r. 1842) była znacznie większą od teraźniejszej. Złożyło się na ten obszar kilka województw polskich, a mianowicie: prawie całe wileńskie

[1]) Cfr. Encykl. Orgelbranda, wielka.
[2]) Cfr. Encykl. Orgelbranda, wielka.

(bez powiatu lidzkiego i części brasławskiego, która weszła do powiatu dziśnieńskiego, przyłączonego naprzód do gub. mińskiej, a potem do teraź. wileńskiej), z trockiego — prawie cały powiat trocki, kowieński, upicki i niemal cała Żmudź (bez tego skrawku, który dodano do Kongresówki). Nową tę gubernię podzielono na 11 dużych powiatów: 1) wileński ze stolicą w Wilnie, które jednocześnie się stało miastem gubernialnem, 2) kowieński, gdzie Kowno było głównem miastem, 3) trocki, w którym starożytne Troki są stolicą, 4) brasławski, ten miał kolejno stolicę w Brasławiu, Widzach i Jeziorosach, a po r. 1842 utworzono z niego i części wiłkomierskiego powiat nowoaleksandrowski z główną siedzibą w Nowoaleksandrowsku (bo tak przezwano dawne Jeziorosy), 5) zawilejski, teraz się nazywa świeńciański alias święciański i Święciany były i są jego stolicą, 6) oszmiański (mniejszy od dawniejszego w województwie wileńskiem) ze stolicą w Oszmianie, 7) upicki (gdzie była głośna Upita, w której pogrzebano owego, smutnej pamięci, posła upickiego, co pierwszy zerwał sejm warszawski, a potem miał być zabity od pioruna), po roku 1842 nazwany poniewieskim z głównem miastem Poniewieżem (niedaleko od Upity), 8) wiłkomierski, gdzie Wiłkomierz pierwsze zajmuje miejsce, 9) szawelski z Szawlami na czele, 10) telszewski, w którym Telsze są stolicą, 11) rossieński, mający Rossienie stolicą swoją.

Dawne księstwo żmudzkie, które się dzieliło do r. 1795 na 28 powiatów, teraz składa się z trzech dużych — szawelskiego, telszewskiego i rossieńskiego — w całości, z części dawnego upickiego, czyli teraźniejszego poniewieskiego powiatu, do Niewiaży, i jeszcze kawałka ziemi po lewym Niemna brzegu, w klinie pomiędzy korytem jego a pruską granicą — gdzie są znane miejscowości: Wierzbołów, Władysławów, Giełgudyszki i inne — który już teraz należy do Kongresówki i administracyjnie odłączony od Żmudzi.

Otóż zajmować nas będą szkółki parafialne na obszarze tylko dawnej litewsko-wileńskiej gubernii.

Oświata za dawnych czasów na tym obszarze.

Jak wiadomo, oświata na Litwie zaczęła się szerzyć dopiero po przyjęciu chrześcijaństwa i to nie natychmiast. Zakonnicy i kler świecki wzięli to sobie za zadanie. — W Wilnie naprzód rozpo-

częli tę misyę oświecania Franciszkanie i zapewne oni najpierwsze tam szkoły mieli, lecz o tem prawie żadnych wiadomości pewnych nie posiadamy, jak i o szkołach w XV. wieku[1]), chociaż w stolicy Litwy, bardzo być może, że istniały już jakie zakłady naukowe; o nastaniu scholasteryi w Wilnie przy kościele katedralnym na początku XVI. w., która mogła już i wcześniej działać, wiemy na pewno, ale zbadanie tej kwestyi nie należy do zakresu pracy niniejszej, ponieważ nas zajmują szkółki tylko na prowincyi.

Otóż dopiero w XVI. stuleciu spotykamy rozsiane w różnych stronach Litwy szkółki przy kościołach parafialnych. Jaroszewicz[2]) odszukał wiadomości o czterdziestu prawie takich szkółkach na całym obszarze Litwy rozrzuconych w XVI. i połowie XVII. wieku, ale to nie wszystko: było ich znacznie więcej i wieści o nich odgrzebujemy teraz. Jaroszewicz utrzymuje, że najdawniejszą o szkółce parafialnej wzmiankę należy odnieść do roku 1507 i że ta szkółka miała być przy kościele parafialnym w Tauroginiach, teraz w powiecie nowoaleksandrowskim, dawnym brasławskim, lecz Buszyński[3]), doskonały znawca dziejów Żmudzi, stanowczo twierdzi, że ta szkółka erygowaną została w Taurogach, znanej bardzo miejscowości żmudzkiej w powiecie rossieńskim, i cytuje nawet początek aktu nadawczego, w którym fundator nazywa siebie „nos Bartosius, Palatinides Wilnen. super Taurogi haeres...“ Kto był ten Bartosz, skądinąd nie wiadomo, ale obdarzył hojnie kościół i obowiązał plebana, aby utrzymywał szkółkę za to, oświecając lud, „jeszcze błędami pogańskimi i bałwochwalskimi napojony“. Rok podaje Buszyński tenże sam tego nadania. — Drugim zakładem tego rodzaju na Żmudzi także była szkółka w Johaniszkelach, teraz w powiecie poniewieskim, powstała już w 1530 r. (podług Buszyńskiego, Jaroszewicz jej nie zna), dzięki staraniom ówczesnego plebana miejscowego, X. Marka Łęckiego. W XVI. wieku, ze znanych, powstała jeszcze szkółka parafialna w Skiemianach, powiat wiłkomierski, staraniem żony

[1]) X. Biskup Wołonczewski w opisie żmud. dyec. wspomina, że, nibyto, w Worniach była szkółka w XV. w., ale w tem pewności niema.

[2]) Obraz Litwy III. p. 101, 288 et sqq.

[3]) Opisanie historyczno-statystyczne powiatu Rossieńskiego, Wilno, 1874, p. 132—133.

Zygmunta III. w 1596 roku, także przy kościele parafialnym; lecz z pewnością w tym czasie było ich znacznie więcej.

Gdy t. z. nowinki genewskie rozwielmożniły się pomiędzy Litwinami (a możnowładztwo litewskie bardzo do nich lgnęło) i powstała znaczna ilość zborów kalwińskich, przy których bywały także szkółki [1]), wtedy zaczęto się bardziej krzątać około oświaty ludu, dla którego w XVII. stuleciu założono już znacznie więcej podobnych szkółek [2]), dzieje ich jednakże nie są dobrze i dokładnie znane. — Jaroszewicz wylicza ich kilkanaście na przestrzeni guberuii litewsko-wileńskiej. W Zwingie, powiat rossieński, gdzie plebania i szkółka wspomniane są w 1606 r. W tymże samym roku jest wzmianka o szkółce w Wilkii, powiat teraz kowieński, historycznej miejscowości, znanej Krzyżakom pod nazwą Wilkenberg. Jeszcze trzecia szkólka w tym czasie powstała w Wojnucie, powiat rossieński, dzięki Zygmuntowi III. i biskupowi żmudzkiemu. W roku 1612 wyliczone są: w Telszach przy kościele parafialnym, staraniem Zygmunta III.; w Żodziszkach, powiat świeńciański, fundacyi Komarów-Machowiczów, ojca i syna; w Kryniczynie, powiat poniewieski, fundował pleban, X. D. Krupski-Jarosławski (właściwie już w 1611). Sławny Jan Chodkiewicz w Szkudach, powiat telszewski, w 1614 r. podźwignął kościół i szkółkę przy nim. W Powondeniu, powiat telszewski, w 1620 r. zbudował kościół i szkółkę Floryan Bohusz-Okmiański. W cztery lata później Hieronim Wołłowicz, starosta żmudzki, w Kławanach, powiat poniewieski, powołał do życia szkołę. W Czekiszkach, w powiecie kowieńskim, w 1625 założył kościół i szkółkę Jerzy Giedgowd-Mickiewicz (chociaż piszą czasem Mickiewicz). W Sałantach, w powiecie telszewskim, w 1630 dał fundusz na szkółkę Mikołaj Pacanowski (inni go piszą Passanowski). Sapiehowie także

---

[1]) Węgierski powiąda, że przy każdym prawie zborze istniała szkółka. Można więc się spodziewać, że takie uczelnie były: w Balbierzyszkach, Czabiszkach, Dziewiałtowie, Gaurach, Grežach, Gruździach, Ikaźni, Jewiu, Kielmach, Korcianach, Krasnogoliszkach, Kurtowianach, Kurklach, Mękiszkach, Montwidowie, Muśnikach, Nowem-Mieście, Ornianach, Płungianach, Radziwiliszkach, Rossieniach, Smorgoniach, Szatach, Szydłowie, Szylanach, Upicie, etc. etc. Że już nie wspominamy ważniejszych zborów, przy których większe były szkoły. Mniejsze, prawie wszystkie, w XVII. w. istnieć przestały i z niemi i szkółki, o których wreszcie niema szczegółów, więc o nich osobno nie mówimy.

[2]) Najpotężniej z herezyą walczyli Jezuici, ale oni nie mieli szkółek elementarnych u siebie.

się przyczynili do fundacyi takich szkółek: Mikołaj Sapieha, wojewoda nowogródzki, w Korcianach, w powiecie telszewskim, w 1634 roku, i w tymże samym roku w Sredniku (gdzie jakiś czas byli O. O. Augustyanie), w powiecie teraz kowieńskim, założył parafialne szkółki. A jeszcze wcześniej, przy końcu XVI. w., sławnej pamięci Lew Sapieha w Ikaźni (dawny powiat brasławski) powrócił katolikom kościół i ufundował przy nim szkółkę [1]).

O organizacyi tych zakładów wszystkich, niestety, nie posiadamy żadnych wiadomości! Nie wiemy nawet, jak długo one istniały (chociaż niektóre, jak to obaczymy, przetrwały aż do XIX. stulecia). Ale możemy się domyślać, na podstawie niektórych wskazówek, że takich szkółek znacznie więcej było w tej części Litwy; potem niektóre z nich przestawały istnieć, a na ich miejscu powstawały inne z takimże samym zakresem nauczania, czyniąc zadość najelementarniejszej potrzebie nauki czytania, pisania, może trochę rachunków i, naturalnie, katechizmu.

Już to trzeba przyznać, że duchowieństwo najbardziej dokładało starań, dopóki to od niego zależało, względem szkółek parafialnych. Tak n. p. na pierwszym żmudzkim dyecezalnym synodzie w r. 1636 za rządów biskupa Jerzego Tyszkiewicza, pomiędzy innemi, zalecano utrzymywanie szkółek parafialnych [2]). Taka troskliwość kleru daje się dostrzedz także i w XVIII. stuleciu i później, co się tyczy oświecania ludu po szkółkach parafialnych, których liczba wzrastać zapewne musiała w XVIII. wieku, a reformy Komisyi Edukacyjnej odbiły się dodatnio i na Litwie, chociaż znowu upadek Rzeczypospolitej i postradanie politycznej egzystencyi nie sprzyjały wcale rozwojowi zakładów naukowych wszelkich, a szczególnie szkółek parafialnych, wlekących smutny żywot przy końcu XVIII. wieku, niepewnych jutra, bez podstaw istnienia.

Aż dopiero, gdy na początku XIX. stulecia zarząd wszelkiemi szkołami spoczął w ręku sławnej pamięci księcia kuratora, Adama Czartoryskiego, — horyzont nasz wszędzie, a więc i na Litwie, zaczął się rozpogadzać; oświata w duchu narodowym odżyła i ożyła. Co prawda, nie trwało to długo: brevis est magni fortuna favoris (Senec. drm.)! Ale w każdym razie czasowo

[1]) Biskup Wołonczewski l. c. wylicza jeszcze dwie szkółki na Żmudzi, które w XVII. w. powstały: Żagory i Okmiany,

[2]) Opis żmudzkiej dyecezyi przez X. St. Czerskiego. Wilno, 1830.

zmieniło się wszystko na lepsze, więc i oświata szybciej zaczęła się szerzyć i liczba szkółek parafialnych wzrastać.

Tak n. p. w 1805 r. było w litewsko-wileńskiej gubernii 122 szkółki, 126 nauczycieli, 2067 uczących się chłopców i 186 dziewcząt =2253. W r. 1807 w takiej samej ilości szkółek uczyło się już 2715 osób.

Jeszcze lepszy stosunek zastajemy w 1809 r.[1]).

W powiecie wileńskim (bez miasta Wilna) było 6 szkółek i 63 uczących się.

W powiecie brasławskim 3 szkółki, 57 uczących się.
W powiecie upickim 5 szkółek, 146 uczących się.
W powiecie kowieńskim 13 szkółek, 327 uczących się.
W powiecie trockim 4 szkółki, 109 uczących się.
W powiecie zawilejskim 6 szkółek, 107 uczących się.
W powiecie oszmiańskim 13 szkółek, 283 uczących się.
W powiecie wiłkomierskim 14 szkółek, 280 uczących się.
W powiecie telszewskim 24 szkółek, 906 uczących się.
W powiecie rossieńskim 17 szkółek, 526 uczących się.
W powiecie szawelskim 22 szkółek, 888 uczących się.

To jest, że w tym czasie w jednej gubernii było (bez miasta gubernialnego) 127 zakładów naukowych (zdaje się, że i szkoły powiatowe są tu zaliczone) i uczącej się młodzieży 3692 osób.

Właściwa Żmudź, powiaty rossieński, szawelski, telszewski, najlepiej jest reprezentowana co do ilości szkół; potem idą powiaty: wiłkomierski, kowieński i oszmiański; zawilejski, upicki, trocki, brasławski znacznie już niżej pod względem oświaty stoją; w wileńskim mało szkółek i uczących się, bo miasto Wilno nie było przytem uwzględnione. Stosunki te jednakże często się różnie zmieniały, lecz na Żmudzi zawsze, stosunkowo, najwięcej szkół było.

Atoli taki stan rzeczy zaczął się powoli zmieniać; zmiany te zaszły po r. 1812 i 1826, a smutne 1831 roku wypadki zupełnie przeobraziły całą Litwę pod każdym względem, więc i szkółki przy parafialnych kościołach, lub zależne od nich, ustępują miejsca innym instytucyom, które nie wchodzą w zakres tej pracy.

---

[1]) Cfr. Muzeum Czartoryskich, kuratorya księcia Adama.

Szkółki powiatu wileńskiego[1])

W powiecie tym mało było szkółek parafialnych (kto mógł, dążył do miasta gubernialnego i tam się uczył). W r. 1822 wymienione są Szyrwinty, miasteczko o 6 mil od Wilna odległe, — w którem kościół był wzniesiony w 1475 r. przez Katarzynę Jurkiewiczównę, a w parafii w 1863 roku liczono ludności z górą pięć tysięcy[2]) — gdzie była szkółka założona staraniem obywateli miejscowych: Łabanowskiego i Jeśmana, uczyło się w niej 20 chłopców, pod dozorem jednego nauczyciela.

Drugą miejscowością w tym powiecie, gdzie była kiedyś szkółka — Niemenczyn, miasteczko rządowe, własność niegdyś głośnego biskupa Ign. Massalskiego, z kościołem fundacyi Władysława Jagiełły w 1387 roku, należy więc do najstarszych świątyń katolickich na Litwie[3]). Niemenczyn odległy od Wilna o trzy mile. W spisie z r. 1822 powiedziano, że istniała tam szkółka, lecz teraz jej niema.

Szkółki parafialne w powiecie kowieńskim.

Najdawniejsza jakaś szkółka w Kownie musiała być powołana do życia przez tutejszych Franciszkanów, fundacyi Witołda, pierwszych krzewicieli chrześcijaństwa na Litwie, ale o tem nie pozostało żadnych wieści; nie wiemy nic także o szkółkach parafialnych za czasów polskich w tem mieście, a z pewnością być musiały. W r. 1822 działały tu dwie szkółki: przy kościele O. O. Augustyanów[4]) i zborze kalwińskim, utrzymywana przez synod

[1]) Podajemy tu spis miejscowości podług tego, w jakim się dawniej powiecie znajdowały.

[2]) Cfr. Biskupstwo wileńskie, kartka z dziejów kościoła katol. przez X. J. Z. Kraków 1889, p. 185.

[3]) Cfr. Bisk. wileń. l. c. p. 162.

[4]) Niech nam wolno będzie słówko o Aug. w Kownie powiedzieć. Augustyanie nie mieli tu fundacyi, lecz byli w Wilnie i w 1808 r. odstąpili swój klasztor i dużą kamienicę na rzecz Uniw. Wiln., który tam umieścił t. z. główne seminaryum (sami zaś mieścili się w 2 małych kamieniczkach na dziedzińcu klasztornym, co im zabrano 1853 r., a w następnym, w końcu września, kościół skasowano), w zamian za to otrzymali farę w Kownie, pod wezwaniem ŚŚ. Piotra i Pawła, z dochodami do niej należącymi, jeden z dawniejszych kościołów na Litwie, nie wiadomo przez kogo pierwotnie budowany, może nawet na miejscu świątyni pogańskiej, bo w XVIII. w., coś przebudowując, znaleziono w murze posąg Mildy, Wenery litewskiej. Klasztor Aug. skasowano 1864 r. i przeniesiono tam katedrę żmudzkiej dyecezyi z Worń.

Kalwinów i rodziców uczących się; nauczyciel jeden, uczniów 21, a w r. 1825 uczyło się 19 chłopców, 26 dziewcząt =45, uczył ich Franciszek Rausch. Augustyanie zaprowadzili u siebie szkółkę, na żądanie uniwersytetu, w r. 1820, która trwała do 1835 r. i zawsze cieszyła się powodzeniem, licząc dosyć uczniów. Wizytator, zwiedzający ją 1822 r., oddaje jej wielkie pochwały, nie szczędząc uznania dla O. Koryckiego, prowincyała (przedostatniego), a razem przeora kowieńskiego.

Dzieci obojga płci podzielone były na dwa oddziały: początkujących i postępujących. Początkujący uczyli się sylabizować i czytać po polsku, katechizmu, i rozpoczynali „formowanie charakteru"; postępujący — kończyli katechizm, ćwiczyli się w kaligrafii i przechodzili początki polsko-łacińskiej gramatyki (zapewne tylko chłopcy) i arytmetyki. Wizytator zalecił, aby się dziewczęta uczyły po rosyjsku, czego uczono dotąd tylko chłopców, poradził, żeby dla wprawy i lepszej wymowy czytano głośno po polsku i w tym celu ofiarował swego Pana Jana ze Swisłoczy. Nauczycielem był tam Antoni Tamulewicz; ukończywszy nauki w szkole powiatowej kowieńskiej, pobierał rocznie 45 r. sr., stół i mieszkanie. Prowincyał chciał wprowadzić w tej szkole metodę Lankastra i robił o to starania. Szkoła ta miała rocznego dochodu 666 z. pl. i gr. 20 z zapisu O. Wieliczki S. J.; w pomoce naukowe nie była jeszcze zaopatrzona. W r. 1822 było w niej 42 uczniów, a w 1825 — 32 chłopców i 19 dziewcząt =51 (zapewne i w r. 1822 uczyły się dziewczęta, ale liczba ogólnie podana).

Rumszyski, miasteczko rządowe nad Niemnem, o trzy mile od Kowna. Szkoła parafialna powstała tu w 1800 r. d. 17. marca z funduszu X. Ułazewicza, kanonika inflanckiego, i miała rocznego dochodu 15 rs.; świecki nauczyciel (Andrzej Zubkowski) uczył czytać i pisać, a następnie X. wikary — katechizmu i początków łaciny. W r. 1822 uczyło się 15 chłopców i 4 dziewczyny =19; w r. zaś 1825 tylko 5 chłopców.

W miasteczku Kormiałowie szkółka parafialna ustanowiona w 1809 r. z funduszu X. Jana Rabcewicza, 2000 z. pl., co wynosiło dochodu na rok 140 z. pl. W r. 1822 uczniów 10, w 1825—5.

W miasteczku Dorsuniszkach szkółka utrzymywała się bez żadnego stałego funduszu: X. proboszcz Międzygórski, od lat kilku, dawał od siebie dla nauczyciela stół i mieszkanie, a ro-

dzice uczniów opłacali go (w 1825 uczył tam Felix Rubażewicz), uczniów w r. 1825 było 4.

W miasteczku Żejmach szkółka utrzymywała się w tenże sam sposób, uczniów (1825 r.) 8. I tak w całym tym powiecie, maximum, było sześć parafialnych szkółek (minimum 4); uczyło się w 1822 r. chłopców 88 i 4 dziewczęta, a w 1825 r. chłopców 73, dziewcząt 45.

Wołyniak.

Wypracowania piśmienne.

Wypracowania piśmienne nie zajęły dotąd w szkołach naszych przynależnego im stanowiska. Podczas gdy w innych krajach wypracowania uchodzą za bardzo ważny punkt w wychowaniu szkolnem, u nas panuje w ogólności dążność lekceważenia ich. Uważa się je za coś pobocznego, czasem nawet za konieczne złe, któremu się nauczyciele chyba tylko z konieczności poddają. Klasyfikuje się prawie wyłącznie podług ustnych postępów. Nieraz się zdarza, że uczeń, robiący złe wypracowania, otrzymuje dodatnie ocenienie. W egzaminie dojrzałości dopiero przy czterech ujemnych wynikach w wypracowaniach piśmiennych usuwa się ucznia od egzaminu ustnego, a wypadki takiego usunięcia są w szkołach naszych nadzwyczaj rzadkie, ponieważ, jak wiadomo, jeszcze w ostatniej chwili najniemożliwsze wypracowania uznaje się za dostateczne, byleby uczniowi dać sposobność składania ustnego egzaminu. W gimnazyach niemieckich i liceach francuskich wystarczające wypracowanie w języku ojczystym jest koniecznym warunkiem przypuszczenia do egzaminu.

Dla tego też u młodzieży naszej brak w tym kierunku wyrobionej ambicyi, a to złe przyzwyczajenie przenosi się nawet na późniejsze życie. W uniwersytecie nawet prace egzaminacyjne wykonywa się bardzo niedbale. Urzędy nasze piszą nieraz tak haniebnie, że akty przez nie wydawane potrzebują często osobnego komentarza. Nieraz treści urzędowego rozporządzenia trzeba się chyba tylko domyślać, ale z tekstu jej nie można wyczytać.

Przyczyny tego objawu szukać należy bezwątpienia w naszej lekkomyślności narodowej, ale nie omylimy się zapewne twierdząc, że bardzo znaczną część winy w tej mierze ponosi szkoła, która tę lekkomyślność powinna zwalczać. Jeżeli sobie uprzytomnimy, że Francuzi po większej części bardzo dobrze i poprawnie piszą, i przypomniemy, że ćwiczenie stylu przez wypracowania piśmienne stanowi główną troskę wykształcenia w szkołach francuskich, to wypadnie chyba te dwa objawy ze sobą połączyć jako skutek i przyczynę.

Z natury rzeczy wynika, że wypracowania stanowią integralną część każdej nauki. Nie można więc ich odłączyć albo odłącznie traktować od nauki. W systemie Herbarta wypracowania stanowią ostatni stopień formalny, zwany przez niego metodą, a przez innych zastosowaniem. Wypracowania stają się syntezą nauki. To, czego uczeń się dowiedział, co zbadał, zrozumiał, ma w wypracowaniu mniej lub więcej samodzielnie zastosować. W wypracowaniu uczeń tworzy, a to tworzenie ma mu dać zadosyćuczynienie za jego trudy.

Jako synteza nauki wypracowanie łączy w sobie mimowoli kilka celów ze względu na ucznia i nauczyciela. Uczniowi daje wypracowanie sposobność wprawiania i ćwiczenia się, oraz wykazuje mu, czy już wiedzę pojął i swobodnie nią może operować. Na ucznia wypracowanie działa dobrze, jeżeli, zrobiwszy źle pierwsze wypracowanie, poprawia się w drugiem, jeżeli, uświadomiwszy sobie popełnione błędy, postanawia ich więcej nie robić. Wypracowanie otwiera uczniowi oczy na stan jego wiedzy. Nauczyciel może uczniowi dziesięć razy powtórzyć, że nad jakąś częścią wiedzy jeszcze nie panuje. Uczeń temu nie uwierzy i strofowanie nauczyciela będzie uważał za zwyczajne zrzędzenie, przywiązane do stanowiska nauczyciela. Ale uczeń musi uwierzyć, że tak jest, skoro się przekona, że wypracowanie zrobił źle, podczas gdy jego koledzy zrobili je dobrze. Już z tego względu konieczną rzeczą jest, aby prace piśmienne utrzymywały ścisły związek z ustną nauką. W początkowej nauce języków starożytnych Instrukcye austryackie pozwalają prace piśmienne znacznie później rozpoczynać po ustnej nauce. Przez to braknie nieraz uczniom naszym tej naturalnej kontroli siebie samych. Co do mnie nie pozwalam się tym dwom stronom nauki zanadto rozbiegać. Od samego początku prace piśmienne biegną u mnie ró-

wnolegle do nauki ustnej. W nauce języka greckiego w klasie III. już w pierwszym tygodniu każę pisać. Przez to tracę mało czasu, a zyskuję bardzo wiele.

Poprawianie wypracowań uchodzi zwykle za najcięższy, bo najnudniejszy, obowiązek nauczycielski. Porównywa się go zwykle z obowiązkiem duchownego słuchania spowiedzi. W tej skardze jest bezwątpienia nieco prawdy, bo ostatecznie poprawianie kilkudziesięciu prac równych jest nużące. Z tem wszystkiem, jeżeli nauka prawowicie jest prowadzoną, poprawianie wypracowań nie jest bez interesu. Jeżeli nauczyciel matematyki przez cztery tygodnie pokazywał uczniom rozwiązywanie równań pierwszego stopnia, a potem na wypracowanie piśmienne zada im rozwiązanie trzech równań, tak że uczeń może wykazać, czy i jak pojął czterotygodniową naukę, to nauczyciel nie byłby wart stanowiska nauczyciela, gdyby nie brał z interesem do rąk prac matematycznych swoich uczniów. Tak samo, jeżeli nauczyciel wprawiał z uczniami w ostatnich dwóch tygodniach trzecią deklinacyą grecką, a potem podyktuje im kilka zdań do tłómaczenia na przerobiony materyał, to nie byłby pedagogiem, gdyby z ciekawością nie przeglądał elaboratów swych uczniów. Prace piśmienne uczniów są kontrolą dla nauczyciela wobec niego samego. Powiadają mu one, czy dobrze, czy źle uczył, czy część wiedzy może już uważać za własność umysłową swych uczniów, czy też ona będzie wymagała jeszcze dalszej pracy. Praca piśmienna uczniów to najlepszy, bo nieomylny, inspektor dla nauczyciela. Ztąd nie trudno zrobić to spostrzeżenie, że się chętnie poprawia prace dobre, a niechętnie złe, bo dobre prace są po części pochwałą, a złe naganą dla nauczyciela. Prawdziwie umotywowaną niechęć wzbudza poprawianie prac złych, jeżeli nauczyciel może mieć to przeświadczenie, że zrobił swoje. Uczucie, że przy najlepszych chęciach praca idzie na marne, jest dla uczącego przygnębiające. A niestety! takie generacye się nieraz zdarzają.

Co do treści wypracowania nie powinny odbiegać od nauki ustnej. Uczeń powinien po prostu się domyślać, co będzie przedmiotem wypracowania. Jeżeli nauczyciel w ostatnich tygodniach czytał w Cezarze z uczniami opis bitwy nad rzeką Sabis, to wypracowanie piśmienne łacińskie powinno się także odnosić do tej bitwy. Jeżeli prócz tego w ostatnich tygodniach wprawiano składnią zdań skutkowych, to zdania skutkowe w wypracowaniu po-

winny znaleść zastosowanie. Temat pracy może być dla ucznia tajemnicą, ale tak przejrzystą, że się na wypracowanie może przygotować. Dla nauczyciela przygotowanie pracy piśmiennej nie jest łatwe. Uwzględnienie w pracy wszystkiego, czego się uczeń w ostatnim okresie uczył, wymaga gruntownej rozwagi. Wypracowanie nie może być za trudne, bo zniechęca, ale i za łatwe, bo nie wzbudza interesu.

Doświadczenie wykazuje, że oczekiwania nauczyciela bardzo często są mylne; wypracowanie, do którego nauczyciel obmyślił temat, bardzo często się nie udaje. Nieobliczalny jest zwłaszcza wynik u młodzieży z bardzo słabo rozwiniętą apercepcyą. Jest to objaw nie tyle nieudolności, ile raczej słabej asocyacyi grup wyobrażeń, spowodowanej przez luźny i nie dość ścisły sposób kształcenia. Takiej młodzieży nieraz udaje się zrobić wcale znośne wypracowanie, ale wyniku na pewne przewidzieć nie można. Ponieważ każda generacya jest inna i nauka w każdej generacyi postępuje inaczej, dla tego nauczyciel nie może używać już gotowych, nawet przez niego samego wypracowanych tematów, lecz musi je za każdym razem osobno obmyślać. Kiedy rozpoczynałem zawód nauczycielski, zrazu przechowywałem tematy, sądząc, że mi się przydadzą na później. Tymczasem pokazało się, że, kiedy po kilku latach powtarzałem przedmiot, nie mogłem dawać tych samych tematów, lecz musiałem je stosować do generacyi. Ponieważ praca piśmienna ma być niejako koroną ustnej nauki, z tego samego wynika, że nie powinno się jej dawać gotowej z książki, bo taka praca pospolicie nie może dokładnie uwzględniać przebiegu nauki.

Zdarza się nieraz, zwłaszcza młodym nauczycielom, że w zbytnim zapale za dobrze przygotowują prace piśmienne. Wiem to z własnego doświadczenia, bo zrazu, chcąc dać uczniom swoim sposobność najrozleglejszego ćwiczenia się, tyle przerobionego w ostatnim czasie materyału wplatałem w prace, że każdy nieomal wyraz był pułapką dla ucznia. Takie prace z natury rzeczy dają zwykle lichy wynik, a tem samem chybiają celu, bo zniechęcają. Rów, przez który uczeń w pracy piśmiennej ma przeskoczyć, powinien się nieznacznie rozszerzać. Wystarczy, że przesadzenie go będzie tylko skokiem wzdłuż, a nie jeszcze obok tego w wysokość. Niechże uczeń przeskoczy go gładko, a to go zachęci do dalszej pracy.

Szczegółowy cel mają prace piśmienne w ojczystym języku. Ponieważ każdy człowiek wykształcony in dubio pisze w ojczystym języku, przeto nauczenie wyrażania myśli w ojczystym języku jest bardzo ważnem zadaniem wykształcenia szkolnego. Co pod tym względem szkoła może zrobić, o tem miałem sposobność przekonania się niedawno. Generacya przez kilka lat w tym kierunku dobrze prowadzona doszła do takiej biegłości, że chłopcy czternastoletni pisali wypracowania stojące na stanowisku klasy ósmej. Często się wierzyć nie chciało, że w tych małych mózgach mogła się pomieścić taka obfitość myśli i zręczność w przedstawieniu ich. Czasem tylko jakaś dziecinno-naiwna uwaga zdradzała pochodzenie elaboratu od bardzo młodego autora. Jeżeli pominiemy stronę czysto językową, zadaniem prac piśmiennych w ojczystym języku jest wyrobienie zasobu myśli i zdolności kombinowania ich. W starożytności nazywano to inventio rei. W rzeczywistości jest to niczem innem jak wyrobieniem wyobraźni, boć działanie wyobraźni polega właśnie na samodzielnem wytwarzaniu nowych wyobrażeń z wyobrażeń już istniejących. Pod tym względem wypracowania w ojczystym języku mogą wiele zrobić. Wprawdzie już ojciec Kwintylian powiada, że „sterilia ingenia non facile curantur“, jednakże przez konsekwentne ćwiczenie można poruszyć umysł także do twórczości, można mu nadać żywość, której pierwotnie nie miał.

Osiąga się zaś to przez stawianie odpowiednich tematów W szkołach naszych daje się po większej części jako tematy wypracowania reprodukcye. Uczniowie całemi latami w wypracowaniach reprodukują to, co poznali w ustnej nauce. Dopiero w wyższych klasach daje im się więcej samodzielne tematy. Inaczej chyba być nie może, bo doświadczenie uczy, że przeciętny uczeń, niewprawny w przedłużaniu szeregów wyobrażeń, sam ze siebie bardzo mało może wysnuć. Ale goła i gołosłowna reprodukcya nie ćwiczy prawie wcale wyobraźni. Każdy reprodukcyjny temat jednakże może być tak stawiony, że zmusza ucznia do ścisłego przeglądu tkwiącego w umyśle szeregu wyobrażeń, do wydzielenia i zaokrąglenia rzeczy potrzebnych. Na początek starczy nawet, jeżeli uczeń musi sobie z tego zdać sprawę, które wyobrażenia są do opracowania tematu potrzebne, a które mu wypada zostawić na uboczu.

Wykażmy to na przykładzie. W klasie V. uczniowie poznają baladę Szylera „die Kraniche des Ibykus“. To powoduje niejednego nauczyciela do stawienia tematu: „Inhaltsangabe der Schiller'schen Ballade die Kraniche des Ibykus“. Jeżeli chodzi o ćwiczenie w piśmiennem wysłowieniu się w niemieckim języku, to przeciwko temu tematowi nie można mieć nic do zarzucenia. Ale jeżeli można jeszcze coś więcej zyskać, czemu tego nie zabrać po drodze? Co do mnie robiłem z tego trzy tematy. Najłatwiejszy brzmiał: „die Bestrafung der Raüber in der Schiller'schen Ballade die Kraniche des Ibykus“. Zwykle zdarzało się, że, kiedy dałem ten temat, jeden lub drugi uczeń wstawał i pytał się, „gdzie zacząć“. To było dla mnie dowodem, że temat dobrze stawiony, że robi swoje t. j. że powoduje samodzielność myślenia. Uczeń musi szereg stanowiący opowiadanie Szylera obciąć i skoncentrować swoje opowiadanie około wyobrażeń odnoszących się do zbójców. — Drugi temat brzmiał: „eine griechische Theatervorstellung nach Schiller's Ballade die Kraniche des Ibykus“. Ten temat jeszcze więcej wymaga samodzielności. Aby dać zaokrąglony obraz przedstawienia greckiego, uczeń musi nawet sięgnąć po objaśnienia ustne nauczyciela, dane do tego miejsca, albo zajrzeć do jakiejś książki. — Trzeci temat był: „die Eumeniden, unter Zugrundelegung der Schiller'schen Ballade die Kraniche des Ibykus“. Pomysłowości nauczyciela w wynajdywaniu takich tematów zostawione jest wolne pole. Sądzę, że przy dobrej woli przy każdem reprodukcyjnem wypracowaniu istnieje możliwość pobudzenia samodzielnej kombinacyi uczniów. I tak z czytanki polskiej dla klasy czwartej można zużyć ustęp p. t. „Wakar“ na temat „historya wychodźcy polskiego w Rumunii“. Z młodości swojej przypominam sobie temat zadany mnie jako uczniowi klasy trzeciej, czy czwartej. Opowiadanie jakiegoś bardzo prostego zdarzenia kazał nam nauczyciel rozszerzyć: dodać z własnego pomysłu szczegóły co do czasu, miejsca i towarzyszących okoliczności. Było to znakomite ćwiczenie wyobraźni. W praktyce swojej z takim tematem nigdy się nie spotkałem. Możeby nie zawadziło zrobić w tej mierze próbę.

Co do sposobu poprawiania prac piśmiennych przez nauczyciela, sądzę, że, im więcej uczeń czuje, że nauczyciel jego pracami się interesuje, tem staranniej je będzie robił. Pilność nauczyciela oddziaływa mimowoli na ucznia. Przeto nauczyciel dobrze

postąpi, jeżeli w poprawianiu będzie unikać pobieżności. Prace powinny być poprawiane czerwonym atramentem, uwagi nauczyciela i co do formy zewnętrznej i pod względem stylistycznym powinny być poprawne, ocena pracy powinna być dokładnie wypisana. Skracanie podpisu jest małem oszczędzeniem czasu, a na ucznia robi wrażenie, że go nauczyciel lekceważy. Trzeba się postawić w położenie chłopca. W klasie trzeciej napisałem bardzo starannie wypracowanie polskie. Staranność między innemi objawiła się także w tem, że postarałem się o obfitszą treść i napisałem więcej stron, niż zwykle. Nauczycielowi nie chciało się dłuższego wypracowania poprawić i, nie przeczytawszy, podpisał „rozwlekłe". Czterdzieści lat już blisko ubiegło od tej chwili, a dotąd jeszcze czuję krzywdę, którą mi wówczas wyrządzono, dotąd jeszcze stoi mi w pamięci ten krzywdzący podpis. Ale przy skrupulatności potrzebna jest pewna ekonomia. Trzeba sobie powiedzieć, że nauczyciel, który poprawia na miesiąc kilka set wypracowań, nie może poprawiać z taką dokładnością, z jakąby może sam sobie życzył módz poprawiać. Co do mnie radzę sobie zwykle w ten sposób, że więcej pracy i troskliwości wkładam w poprawianie prac tych uczniów, u których widzę dobre chęci. Mniej troskliwie przeglądam prace uczniów, których elaboraty są konsekwentnie niedbałe. Tę różnicę uczeń mimowoli odczuwa i, odpłacając się za troskliwą korektę, robi staranniejsze prace. Przed kilku laty, kiedy uczyłem w wyższem gimnazyum języka niemieckiego, wyrobiła się w pewnej generacyi dość rychło spora liczba takich protegowanych. Ci uczniowie bez mego nakazu każde niemieckie wypracowanie jeszcze raz z uwzględnieniem moich poprawek i uwag wypracowywali. Swoją drogą narobiłem sobie tem biedy, bo w uznaniu ich pilności przeglądałem jeszcze raz ich przepisane wypracowania. Przy tej sposobności wypada zrobić nawiasowo uwagę w sprawie, która nieraz wywołuje wątpliwość, jak daleko sięga czynność nauczyciela przy poprawianiu prac piśmiennych. Co do t. zw. korektów wyrobiła się ta praktyka, że korektum od korektum już się nie wymaga, czyli że na korektum czynność nauczyciela w poprawianiu się kończy.

Jeżeli z natury rzeczy ustna nauka musi być ogólną, to w wypracowaniu indywiduum powraca do swoich praw. Poprawianie wypracowania przez nauczyciela jest właściwie rozmową między uczniem a nauczycielem. Uczeń odsłania nauczycielowi

swój indywidualny umysł. Stąd wynika, że nauczyciel, poprawiając wypracowanie, musi indywidualizować. Korekta powinna uczniowi wykazać, co zrobił dobrze, a co źle — co mu się udało, a co mu się nie udało i dla czego. Uznanie podnosi i dodaje otuchy, a nagana zawstydza. Jedno i drugie działa tem skuteczniej, że jest napisane, a nie wypowiedziane tylko, bo verba volant, scripta manent. Można uczniowi kilka razy bez skutku powiedzieć, że jest niedbały, ale, skoro mu się niedbalstwo jego wytknie piśmiennie, uczeń tę naganę bierze sobie więcej do serca. Kiedy przed dwoma laty uczniowi, który w pracach swoich robił zawsze ten sam błąd, napisałem na załamku, że już najwyższy czas, żeby sobie odnośne prawidło językowe uświadomił, uczeń zastosował się do mego życzenia. Ale samo się przez się rozumie, że indywidualizująca korekta, zabierająca dużo czasu, jest tylko tam na miejscu, gdzie można liczyć na zrozumienie. Uczniowie nawskróś niedbali nie zasługują na to, aby nauczyciel na ich liche prace poświęcał swój drogi czas. Szczegółową musi być w naszych szkołach zwłaszcza korrekta wypracowań niemieckich. *Πρῶτον ψεῦδος* nauki języka niemieckiego jest, że zewnętrznie nie robi się różnicy między szkołami, w których język niemiecki jest wykładowym, a szkołami, w których jest językiem obcym. Tematy wypracowań niemieckich nie różnią się wcale od tematów wypracowań w szkołach niemieckich, ale to, co polscy uczniowie dają jest i musi być znacznie słabsze. Uczniowie nasi tak niedostatecznie władają językiem niemieckim, że zaznaczenie błędu nie wystarcza, ponieważ uczeń nie wie, jak go poprawić. Błędy w wypracowaniach niemieckich muszą być przez nauczyciela zastąpione poprawnemi wyrażeniami. *Dr. Danysz.*

Kilka uwag krytycznych, odnoszących się do rozpraw p. R. Jamrógiewicza, umieszczonych w „Muzeum“. R. 1903.

(Dokończenie).

II. Przystępuję teraz do zarzutów, jakie autor wymienionej rozprawy poczynił powyższemu pojmowaniu rzeczy.

1. na str. 481. zarzuca autor prof. Baranieckiemu (autorowi podręcznika algebry), że pomimo wytykania drugim, że się zakazili bezduszną formalistyką niemieckiego swego mistrza Močnika, sam w teoryi mnożenia poszedł za Močnikiem. Otóż jak długo autor nie powie dokładnie, na czem polega ta bezduszna formalistyka, tak długo ten zarzut muszę uważać za prosty frazes; co zaś do zarzutu, że prof. Baraniecki w definiowaniu mnożenia poszedł za „mistrzem“ (!) Močnikiem, to jest to „pchnięcie szpadą w próżnię“. Nie idąc bowiem dalej wstecz, już w r. 1707 wydano dzieło Newtona „Arithmetica universalis“; w dziele tem na str. 5. oświadcza Newton: „w braku lepszego wyrazu używamy słowa mnożenia przy ułamkach i liczbach niewymiernych, gdzie ono oznacza wyszukanie nowej liczby, która w takim samym stosunku pozostaje do mnożnej, w jakim mnożnik do jednostki bezwzględnej“. Močnik zaś w swej algebrze podaje definicyą mnożenia tak, jak to autor sam w swej teoryi później przedstawia, t. j. tylko dla liczb całkowitych bezwzględnych; — na podstawie tej definicyi wyprowadza wzory na mnożenie wielomianów pod warunkiem, że one przedstawiają nam liczby bezwzględne; następnie zaś przechodzi do mnożenia liczb względnych i reguły znaków przez dowolne przyjęcie, że wzory otrzymane mają być ważne i wtedy, gdy te wielomiany nie są liczbami bezwzględnemi. Niepotrzebnie więc autor przypisuje pomysł tej, jak ją nazywa, „sztucznej, naciągniętej, nielogicznej“ definicyi mnożenia Močnikowi.

2. Niesłusznym jest zarzut autora, zrobiony instrukcyom, które oświadczają, iż pierwotna definicya mnożenia t. j. dla mnożnika bezwzględnego nie może mieć znaczenia dla mnożnika, który jest liczbą odjemną; jest bowiem rzeczą jasną, że określenie, podane dla liczb bezwzględnych, nie może mieć znaczenia dla liczb względnych; sąd zaś autora, że nie można do tego dopuścić, aby dla „jednej i tej samej rzeczy“ zmieniać i naciągać według potrzeby reguły, nie może się utrzymać wobec tego, że nie jest „jedną i tą samą rzeczą“ mnożenie liczb bezwzględnych, a mnożenie liczb względnych. Zarazem zwracam tu uwagę na charakterystyczne pomięszanie pojęć „określenie“, a „reguła“ lub „twierdzenie“, które w dalszym ciągu jeszcze w wyższym stopniu się pojawia.

3. Powiada dalej autor (na str. 483), że na podstawie tej definicyi mnożenia, którą niesłusznie nazywa Močnikowską, „sposób tłumaczenia prawideł jest sztuczny“, a ci, którzy się przy niej chcą utrzymać „wplątują się niepotrzebnie w niekonsekwencye“. Otóż jak długo autor wyraźnie nie przytoczy, jakie to prawidła tłumaczą się sztucznie i w jakie to niekonsekwencye wpadają zwolennicy powyższej definicyi, tak długo muszę i ten zarzut uważać za czczy frazes.

4. Rozumowanie, jakie autor podaje na str. 483 na dole i na str. 484 u góry, a które autor uważa za dowód, zapomocą którego wykazuje się (!) prawdziwość owej, zwalczanej przez autora, definicyi mnożenia, zasługuje na bliższy rozbiór. Otóż autor robi tu ten błąd, że uważa ową definicyę mnożenia za regułę (twierdzenie), które ma być udowodnione. Tymczasem z teoryi, jaką w krótkości na początku podałem, wynika, że owa uogólniona definicya mnożenia, obmyślana została jedynie w tym celu, by wszystkie rodzaje mnożenia, jak mnożenie liczb bezwzględnych, mnożenie liczb względnych i ułamkowych, zebrać pod jednym wspólnym punktem widzenia; można tę definicyę zatrzymać, można ją odrzucić bez naruszenia tych prawideł przy mnożeniu, do jakich doszliśmy na innej drodze. Jeśli zaś mamy rozstrzygnąć, czy owa definicya jest dobrą, czy złą, to mamy jedynie sprawdzić, czy ta definicya, zastosowana do liczb bezwzględnych, względnych i t. d. prowadzi do tych samych prawideł mnożenia. Autor postępuje zaś w ten sposób: podaje od siebie t. zw. dowód, na podstawie którego nibyto mieli zwolennicy owej uogólnionej definicyi wykazać prawdziwość tejże definicyi, a następnie krytykuje ten dowód. Otóż dowód, podany przez autora, nie jest dowodem, a tylko sprawdzeniem, że ta uogólniona definicya, zastosowana do liczb bezwzględnych, prowadzi do tych samych wyników, co pierwotne określenie mnożenia dla liczb bezwzględnych. (Tak samo, mówiąc nawiasem, mógł autor sprawdzić, że owa definicya prowadzi do tych samych wyników przy mnożeniu liczb względnych i t. d., a z tego wynikałoby tylko, że obejmuje ona rzeczywiście wszystkie rodzaje mnożenia i nic więcej).

Wobec tego, że to, co autor przedstawił, nie jest dowodem, odpadają także i te zarzuty, jakie przeciw temu dowodowi przytoczył, a mianowicie odpada zarzut drugi, w którym autor obwi-

*

nia matematyków o t. zw. „Erschleichung des Beweises“, polegające na tem, że twierdzenie, (t. zn. definicya mnożenia) wysnute dla liczb bezwzględnych, stosuje się bez dowodu dla liczb względnych i t. d. (!).

Co się tyczy pierwszego zarzutu „post hoc, ergo propter hoc“, to według mnie nie byłby nawet i wtedy słuszny, gdyby się rzecz miała tak, jak ją autor przedstawia; zasada „post hoc, ergo propter hoc“ jest fałszywa w rozumowaniach induktywnych, gdzie ktoś łączy dwa po sobie następujące zjawiska w związek przyczynowy, chociaż one nie są w tym związku; gdzie zaś występuje ta zasada w t. zw. dowodzie, przytoczonym przez autora, tego nie mogę się dopatrzeć.

5. Następny zarzut, że ta definicya jest dziwolągiem, którego uczeń zrozumieć nie może, jest znowu gołosłowny i subjektywny, gdyż n. p. z mej praktyki mogę powiedzieć, że uczniowie mogą wcale dobrze ten dziwoląg zrozumieć. Przykład z prostaczkiem, kupującym 3 jaja po 7 h., jest o tyle interesującym, że pozwala się domyślać właściwego źródła tego stanowiska, jakie autor zajął w kwestyi mnożenia. Mianowicie słowo „mnożenie“ tak się zlało z wyobrażeniem „powtarzanego dodawania tej samej liczby“ w umyśle autora, że ich oddzielić nie może i zdaje mu się, że takie znaczenie samo przez się, z natury, tkwi w tym wyrazie; to zdaje się być powodem, dlaczego wszystkie inne znaczenia, przypisywane temu słowu, uważa za absurd.

III. Przystępuję teraz do krótkiej oceny tej teoryi mnożenia, którą sam autor postawił. Autor wychodzi ze zwykłej definicyi mnożenia, ważnej dla mnożnika całkowitego i bezwzględnego, t. j. tej samej, jaką podałem w mojem przedstawieniu rzeczy. Następnie daje autor dwie obietnice: 1) że tą definicyą można udowodnić wszystkie wypadki mnożenia; 2) że te dowody wolne będą od wszelkich sztucznych naciągań i uzupełnień. — Otóż pierwsza obietnica jest niemożliwą do spełnienia, gdyż jest rzeczą jasną, że tak, jak np. z definicyi trójkąta nikt nie wyprowadzi własności koła, tak z określenia mnożenia liczb bezwzględnych nie można wyprowadzić prawidła na mnożenie liczb względnych; jak zaś wobec tego druga obietnica autora się wypełnia, pokaże nam rozbiór jego dowodów. W tym celu biorę pod bliższą uwagę tylko dwa dowody: 1) na mnożenie liczby przez ułamek,

2) na mnożenie liczb względnych. Dowody, jakie autor przytacza dla liczb urojonych i niewymiernych pominę, raz, że ich rozbiór zabrałby za wiele miejsca, a powtóre, że analiza dwóch poprzednich wymienionych dowodów wystarcza w zupełności do zaznajomienia się z metodą autora.

1) Chodzi o twierdzenie następujące: Liczbę mnożymy przez ułamek, mnożąc ją licznikiem, a dzieląc mianownikiem. Wzór: $a \cdot \frac{b}{c} = \frac{ab}{c}$.

Skąd się to prawidło wzięło, wykazałem poprzednio; ciekawą jest rzeczą, jak autor, w swem przynajmniej rozumieniu, wyprowadza tę regułę, opierając się jedynie na określeniu mnożenia dla liczb całkowitych bezwzględnych. Otóż autor, biorąc najpierw przykład $8 \cdot \frac{3}{5}$, składa najspokojniej dwa oświadczenia: a) że tu mnożnik jest tylko pozornie ułamkiem, i b) że właściwie są tu wskazane dwa działania; t. j. mamy liczbę 8 pomnożyć przez 3, a podzielić przez 5. Pierwsze oświadczenie jest równoznaczne z tem: „to, com napisał, jest tylko pozorne“; więc pocóż to autor pisze, czy po to, aby drugich w błąd wprowadzać? Zresztą weźmy np. wyrażenie $8 \cdot X$ i zapytajmy się, co tu jest mnożnikiem, to każdy odpowie, że mnożnikiem jest liczba X; tymczasem autor powie: jeśli X jest liczbą całą, to jest mnożnikiem, jeśli zaś ułamkiem, to jest tylko pozornie mnożnikiem! Zresztą co ma znaczyć w nauce ścisłej taki termin, jak „być czemś pozornie“; czy to ma znaczyć „nie być tem“, czy co innego? Takie terminy nadają się bardzo do wprowadzania pewnego chaosu w myśleniu logicznem. Jeżeli ktoś, stojąc na tem stanowisku, że mnożnik musi być liczbą całkowitą i bezwzględną, powie o wyrażeniu $8 \cdot \frac{3}{5}$, że to jest absurd, którym się nie zajmuje, to jest zupełnie konsekwentnym; nie mogę jednak wyrozumieć autora, który powiada, że w tym przykładzie ułamek jest mnożnikiem tylko pozornie. Drugie oświadczenie (b) autora jest właściwie ukrytą definicyą mnożenia przez ułamek; gdyby był autor powiedział otwarcie: „pomnożyć jakąś liczbę przez ułamek ma u mnie znaczenie takie, że tę liczbę ma się mnożyć przez licznik, a dzielić przez mianownik“, to nic nie można mieć przeciw temu, byleby potem autor wykazał, że przy tem określeniu zachowują swą ważność prawidła mnożenia, wyprowadzone dla liczb całych, bezwzględnych. Natomiast błędem jest ze strony autora to, że

składa to swoje oświadczenie tak, jak gdyby ono leżało już w naturze rzeczy, t. zn. jak gdyby każdy mógł to z wyrażenia $8.\frac{3}{5}$ wyczytać. To jest ten punkt, który właśnie w nauce szkolnej grozi uczniom pomięszaniem pojęć i zachwianiem ich pewności w odczytywaniu wzorów algebraicznych. Chcąc być w tej ważnej sprawie także od „laików“ zrozumianym, przedstawiam ją nieco obszerniej. Otóż według pisowni algebraicznej wyrażenie $a.\frac{b}{c}$ lub $a.(b:c)$ oznacza, że mamy liczbę b podzielić przez c, a otrzymanym ilorazem pomnożyć liczbę a; jeśli więc z dzielenia b przez c wyjdzie na iloraz ułamek, to mamy liczbę a mnożyć przez ułamek; wyrażenie zaś $\frac{ab}{c}$ lub $ab:c$ wskazuje, że mamy liczbę a pomnożyć przez b, a otrzymany iloczyn podzielić przez c. Tymczasem autor oświadcza, że w wyrażeniu $8.\frac{3}{5}$, $\frac{3}{5}$ jest tylko pozornie mnożnikiem, a w rzeczywistości oznacza ono, że mamy 8 mnożyć przez 3, a dzielić przez 5, mięsza więc ze sobą dwa różne pojęcia (t. j. $8.\frac{3}{5}$ i $\frac{8.3}{5}$) i może wywołać przez to w uczniach niepewność, a nawet dowolność w odczytywaniu wzorów; tak samo bowiem np. można powiedzieć: w wyrażeniu $8+\frac{3}{5}$ mamy tylko pozornie dodawać ułamek $\frac{3}{5}$, w rzeczywistości zaś są tam dwa działania wskazane, t. j. do 8 mamy dodać 3, a sumę podzielić przez 5, co uczniowie nieraz robią i co z pewnością sam autor potępi. Po tych oświadczeniach, podanych pod literami a) i b), podaje jeszcze autor dowód na mnożenie liczb przez ułamek; otóż dowód podług mnie jest tu zbyteczny; jeśli bowiem kto zgodził się na powyższe oświadczenie autora, ten pisze odrazu wzór: $a.\frac{b}{c}=\frac{ab}{c}$ i ma regułę mnożenia liczby całej przez ułamek. Tymczasem dowód, podany przez autora, przedstawia się jako szereg następujących równości:

$$a.\frac{b}{c}=ab:c=(ab):c=\frac{ab}{c}.$$

Otóż w tym dowodzie pierwsza równość: $a.\frac{b}{c}=ab:c$ jest tylko powtórzeniem twierdzenia, które się ma udowodnić, a następne równości są tautologiami, gdyż wyrażenia $(ab):c$ i $\frac{ab}{c}$ są jednoznaczne z wyrażeniem $ab:c$.

Dowód więc ten jest w pierwszej swej części dowodem „w kółko“ (idem per idem, petitio principii), a w następnej części tautologią zbyteczną.

2) W podobny sposób rozwiązuje autor kwestyę mnożenia liczb względnych i „regułę znaków“ przy mnożeniu. Tu znowu słowo „pozorne“ odgrywa rolę dominującą. Spotykamy się więc z oświadczeniem, że w tych przypadkach tylko pozornie liczba względna jest mnożnikiem, a w rzeczywistości są tu wskazane dwa działania, a właściwie nawet trzy działania. Mianowicie autor rozumuje w ten sposób: w przypadku $(+a).(+b)$ zastępuje mnożnik $(+b)$ przez sumę $(0+b)$, i mówi, że w wyrażeniu: $(+a).(0+b)$ są wskazane trzy działania t. j. 1) $(+a)$ mnożyć przez 0, 2) $(+a)$ pomnożyć przez bezwzględną liczbę b, 3) te dwa iloczyny dodać do siebie, co się wyraża wzorem: $(+a).(+b)=(+a).(0+b)=(+a).0+(+a).b$.

Otóż w tem rozumowaniu jest znowu mylny sposób odczytywania wskazanych wzorów, gdyż wyrażenie $(+a).(0+b)$ wskazuje nam tylko, że liczbę $(+a)$ mamy pomnożyć przez sumę $(0+b)$, ale nie te trzy działania, które chce w niem widzieć autor. Pomimo tego, wzór, podany powyżej jest dobry, ale zawdzięcza to się temu, że 3) prawo mnożenia $a\,(p+q)=ap+aq$, może tu być zastosowane.

Zupełnie inaczej jednak przedstawia się rzecz w przypadku, gdy mnożnik jest liczbą odjemną np. $(+a).(-b)$. Otóż i w tym przypadku zastępuje autor liczbę odjemną przez różnicę $(0-b)$ i bez wahania oświadcza, że w wyrażeniu $(+a).(0-b)$ mamy wskazane takie same trzy działania, jak poprzednio, t. zn. 1) $(+a)$ pomnożyć przez zero, 2) $(+a)$ pomnożyć przez b, 3) drugi iloczyn odjąć od pierwszego, i wyprowadza na tej podstawie:

$$(+a).(-b)=(+a).(0-b)=(+a).0-(+a).b=$$
$$=0-(+ab)=0-ab=-ab.$$

Otóż popełnia tu autor znowu ten sam błąd, co przy mnożeniu przez ułamek, mianowicie mylne odczytanie wskazanych działań. Podług znakowania algebraicznego bowiem, wyrażenie $a\,(s-b)$ wskazuje, że mamy od s odjąć b, a dopiero przez otrzymaną różnicę pomnożyć liczbę a; jeżeli zaś nauczyciel zacznie wmawiać w uczniów, że właściwie to wyrażenie oznacza, że mamy a pomnożyć przez s, następnie a pomnożyć przez b i dopiero drugi iloczyn odjąć od pierwszego (co właściwie podaje

wyrażenie $as—ab$), to napewne wywoła w uczniu pewne zamięszanie pojęć i niepewność co do odczytywania wzorów. Sam autor zresztą nie zgodziłby się na to, gdyby np. potem taki uczeń powiedział, że wyrażenie $a:(s—b)$ oznacza, że mamy liczbę a podzielić przez s, potem a podzielić przez b, a następnie drugi iloraz odjąć od pierwszego; a przecież nie ma żadnej zasadniczej różnicy między tem odczytywaniem, a poprzedniem!

Dalej zauważyć muszę, że wywód podany przez autora dla mnożenia: $(+a)\ (—b)$ i $(—a)\ (—b)$ jest zupełnie taki sam, jak w arytmetyce Močnika, tego właśnie Močnika, przeciw któremu autor tak ostro wystąpił. Tylko Močnik nie popełnia tego błędu, co autor; Močnik udowadnia najpierw prawdziwość wzoru: $a(s—b)=as—ab$ dla $s>b$, co można udowodnić na podstawie zwykłej definicyi mnożenia, którą sam autor przyjmuje. Następnie przyjmuje Močnik całkiem dowolną umowę, aby powyższy wzór zachował swą ważność we wszystkich możliwych przypadkach, a więc i wtedy, gdy $s<b$; pod tym warunkiem otrzymujemy z powyższego wzoru dla $s=0$, : $a(—b)=—ab$.

Kończę na tem swe uwagi o teoryi mnożenia, podanej przez p. Jamrógiewicza. Nie rozbieram krytycznie tego, co nam autor podaje o mnożeniu liczb niewymiernych i urojonych, gdyż po pierwsze rozbiór ten musiałby wypaść za obszernie i rozwlekle, powtóre błędy, jakie autor w tej części swej rozprawy popełnia, są mniej więcej tego samego rodzaju, co dotychczas, a wreszcie po trzecie z dotychczasowych moich wywodów wynika już dostatecznie jasno, w jaki to sposób autor chciał się wywiązać ze swej obietnicy, że „wszystkie przypadki mnożenia wyprowadzi ze zwykłej definicyi bez sztucznych nakręcań i pomocniczych twierdzeń“. Po tych poprzednio podanych uwagach zaznaczam jeszcze raz swe stanowisko w sposób następujący:

Teorya mnożenia, podana przez szan. autora, jest nie do p ani ze stanowiska czysto naukowego, ani ze stanowiska dydaktycznego, a to z powodów następujących: 1) obietnica, jaką autor czyni na początku swej rozprawy, nie jest zgodna z prawami logiki; albowiem jak z definicyi trójkąta nie można wyprowadzać własności np. koła, tak z definicyi mnożenia liczb bezwzględnych nie można udowodnić praw, mających normować

mnożenie liczb innego rodzaju np. względnych; 2) następstwem tego jest, że dowody, jakie autor podaje, są dowodami pozornymi, opierającymi się na przekręconem odczytywaniu działań wskazanych w badanem wyrażeniu algebraicznem, a wskutek tego są one przeważnie dowodami w „kółko“ (idem per idem) i tautologiami. Krótko mówiąc, owo t. zw. „Erschleichung des Beweises“, które autor drugim zarzuca, sam rozwija w swej teoryi w całej pełni; 3) ze stanowiska dydaktycznego prowadzenie teoryi mnożenia w duchu autora mogłoby, mem zdaniem, wywołać zgubne skutki: przyzwyczajanie umysłu młodzieńczego do dowodów pozornych zamiast zaprawiania go do myślenia ściśle logicznego; narażanie się nauczyciela na to, że mu zdolniejszy uczeń przy takich wywodach może uczynić poważne nawet zarzuty; wprowadzanie zamętu i niepewności w umysł ucznia właśnie w tem, co powinno być jedną z głównych podstaw nauki algebry w gimnazyach, t. j. w dokładnem odczytywaniu działań, wskazanych w pewnem wyrażeniu algebraicznem; oto byłyby owoce tej nauki podług mego zapatrywania.

Natomiast zgadzam się z szan. autorem w tem, że w podręcznikach szkolnych teorya mnożenia nie jest należycie rozwinięta, jednak z powodów zupełnie odmiennych od tych, jakie autor przytoczył. Mianowicie albo w podręcznikach tych (np. w podręczniku Baranieckiego) zaraz na początku podana jest ogólna definicya mnożenia, obejmująca liczby wszelkiego rodzaju, co dla ucznia jest za trudne, gdyż nie nawiązuje się do rzeczy już znanych uczniowi; albo też, jeżeli podręcznik zaczyna od mnożenia liczb bezwzględnych (jak np. Dziwińskiego), a następnie przechodzi do mnożenia liczb względnych i t. d., to nie uwydatnia z całym naciskiem tego, co jest przy tem rozszerzaniu mnożenia momentem decydującym, mianowicie postulat, aby prawa mnożenia, wyprowadzone dla liczb całych i bezwzględnych, zachowały swą ważność także dla innych liczb.

IV. Przystępuję z kolei do krótkiej oceny „metodycznej lekcyi o logarytmach“, umieszczonej przez p. Romana Jamrógiewicza w październikowym i listopadowym zeszycie czasopisma „Muzeum“ za rok 1903. Chociaż zgadzam się najzupełniej z kierunkiem, w jakim autor prowadzi tę lekcyę, mianowicie w tem, że uczniom nie podaje się gotowych twierdzeń i dowodów, tylko

wspólną pracą nauczyciela z uczniami dopiero się je wynajduje, to pomimo tego znajduję w tej rozprawie rzeczy, które mnie rażą ze stanowiska naukowego i ze stanowiska dydaktycznego, i które zamyślam w poniższych uwagach poruszyć.

A) Przedewszystkiem muszę podnieść stanowisko autora analogiczne do tego, jakie zajął przy mnożeniu, stanowisko nie tylko podług mnie, ale, jak sądzę, podług wszystkich matematyków błędne, a muszę je podnieść tem bardziej, że sam autor zaznacza je w ciągu rozprawy z całym naciskiem. Mianowicie po określeniu logarytmu oświadcza autor, że logarytm, jako wykładnik potęgowy, musi być liczbą rzeczywistą, wymierną, całkowitą, bezwzględną i nienianowaną. Otóż po wprowadzeniu potęg o dowolnych wykładnikach dodatnich i odjemnych, całkowitych, ułamkowych i niewymiernych, zdanie powyższe jest błędne; wynikiem logicznym tego zdania byłoby, że po wybraniu pewnej zasady, np. 10, tylko niektóre liczby (np. 1, 10, 100, 1.000 i t. d.) posiadałyby logarytm, inne zaś wcaleby go nie miały. Sam autor popada w sprzeczność; albowiem, biorąc między innymi jako przykład wyszukanie logarytmu liczby 10 podług zasady 100, znajduje jako wynik: $\log_{100} 10 = \frac{1}{2}$; ten więc logarytm jest ułamkiem, co jest sprzeczne z poprzedniem twierdzeniem autora. Usiłowania autora, aby wykazać, że to tylko pozorna sprzeczność, że $\log_{100} 10$ tylko pozornie równa się ułamkowi $\frac{1}{2}$, nie mogą rzeczywistości, jaką przedstawia powyższe równanie, kłam zadać, a tylko całkiem niepotrzebnie wywołać mogą zamęt i pomięszanie pojęć w umyśle ucznia, który potem, patrząc się na jakieś zrównanie, nie będzie wiedział, czy to rzeczywistość, czy tylko pozór. W ogóle to słowo „pozornie“ odgrywa za wielką rolę w wywodach autora, a właśnie w umiejętności ścisłej nie powinno się tego słowa używać; bo cóż np. ma znaczyć takie zdanie „ta ściana jest biała, ale tylko pozornie“; podobnie „logarytm równa się $\frac{1}{2}$, ale tylko pozornie“? Ponieważ jednak autor to swoje twierdzenie uważa za tak ważne (zapewne jako nowe w algebrze), że na końcu swej rozprawy jeszcze raz powraca do niego i powiada: „przy każdej zaś sposobności wykazuję, ad oculos, że logarytm, jako wykładnik potęgowy musi być liczbą rzeczywistą, wymierną i t. d.“, przeto postaram się jeszcze sprowadzić tę nielogiczność, jaką po-

pełnia autor przy przykładzie $\log_{100} 10 = \frac{1}{2}$, do znanego trybu syllogistycznego „Celarent“. Oto mamy:

1-sza premissa: Żadna liczba całkowita nie równa się $\frac{1}{2}$,

2-ga premissa: Każdy logarytm musi być liczbą całkowitą (podług twierdzenia autora).

Konkluzya logiczna: Żaden logarytm nie może się równać $\frac{1}{2}$.

Tymczasem autor z podziwienia godnym spokojem pisze: $\log_{100} 10 = \frac{1}{2}$ i dodaje, że to tylko pozornie!

B) Wyprowadzenie twierdzenia: liczbie większej odpowiada większy logarytm jest u autora za rozwlekłe, a oprócz tego pominięto tu jeden ważny moment, że to twierdzenie jest prawdziwe tylko wtedy, gdy zasada logarytmów jest liczbą większą od 1; dla zasady, mniejszej od 1 rzecz będzie się miała wprost przeciwnie: im większą będzie liczba logarytmowana, tem mniejszy będzie jej logarytm.

W nauce o potęgach i pierwiastkach przy t. zw. twierdzeniach równości i nierówności wyprowadza się twierdzenie następujące: a) przy zasadzie większej od 1 z dwóch potęg o jednakowych zasadach ta jest większą, której wykładnik jest większy; b) przy zasadzie mniejszej od 1 z dwóch potęg o jednakowych zasadach ta jest większą, której wykładnik jest mniejszy. Powołując się na te twierdzenia, możemy w sposób jasny dla każdego ucznia wyprowadzić powyższe twierdzenie dla logarytmów odrazu ogólnie: gdy $a > b$, to także $\log_m a > \log_m b$, jeśli $m > 1$. Tymczasem autor ten ostatni warunek pominął, przez co twierdzenie staje się w części mylnem, a z drugiej strony wyprowadza je autor z przykładów szczegółowych, co nie może być uważane za dowód ścisły. Cały zaś szereg logarytmów, jakie autor wypisuje dla zasady 4, można natomiast po wyprowadzeniu twierdzenia ogólnego użyć z korzyścią tylko jako wyjaśnienie tegoż i dla utrwalenia go w pamięci uczniów.

C) Największą część rozprawy poświęca autor przedstawieniu, jak to on metodycznie uczy uczniów dla danej liczby szukać logarytmu z tablic i nawzajem. Otóż uczeń nie wie na tem polu najciekawszych i najbardziej interesujących rzeczy; nie wie, na jakiej drodze oblicza się logarytm dla danej liczby, dlaczego dla liczb czterocyfrowych wystarczają logarytmy o mantyssach pięciocyfrowych, dla czego w ten, a nie inny sposób, obliczają się t. zw. poprawki i t. d.; teoryi tej niestety nie można uczniom

wyłożyć, raz dlatego, że na tym stopniu nauki byłaby ona dla nich zatrudną, powtóre dlatego, że zajęłaby za wiele czasu. Wobec tego pouczanie uczniów, jak mają szukać logarytmów z tablic jest rzeczą czysto mechaniczną, nie mającą prawie żadnego elementu kształcącego umysł ucznia, i schodzi do roli zwykłej tresury, która niestety jest „malum necessarium“, koniecznem dla tego, aby potem mógł uczeń rozwiązywać rozliczne zagadnienia algebraiczne i geometryczne, zwłaszcza trygonometryczne.

Tresurę tę uwydatnia jeszcze autor takimi zdaniami, jak na str. 737: „zapamiętajcie sobie raz na zawsze, żeby każdy w tej chwili, skoro podyktuje mu się liczbę, zaraz pisał cechę, ale w tej chwili“, lub n. str. 834: „przy tych przykładach przyzwyczajam uczniów od samego początku, aby 1) nie otwierali wpierw tablic logarytmicznych póki nie oznaczą cechy i t. d.“.

Według mego zdania zatem lepiej byłoby tę sprawę, jako „punkt ciemny“ logarytmów, w przedstawieniu metodycznej lekcyi pominąć, a natomiast uwydatnić te strony teoryi logarytmów, które zawierają w sobie więcej elementów kształcących.

Tak np. bardzo wielką przysługę oddałby autor, gdyby przedstawił, jak on w sposób przystępny wykazuje uczniom, że każdej liczbie musi odpowiadać pewien logarytm, że dla zasady 10 logarytmy dla wszystkich liczb całkowitych z wyjątkiem potęg z 10 są liczbami niewymiernemi, i tym podobne kwestye, które autor właśnie pominął.

D) U autora zaraz po określeniu logarytmów następuje ćwiczenie w szukaniu ich z tablic, a potem dopiero część teoretyczna nauki o logarytmach, której autor już nie podaje. Nie mam nic przeciwko takiemu porządkowi, ale niechże autor zostawi wolność także tym, którzy postępują w odwrotnym porządku, albowiem uczeń z pewnością pojmie ogólne twierdzenia, które też można zastosować do całego szeregu przykładów, jak np. rozwijanie logarytmu z wyrażeń algebraicznych, rozwiązywanie zrównań wykładniczych takich, w których nie trzeba jeszcze szukać logarytmów z tablic i t. d. Tymczasem autor stawia im taki skrajny zarzut, że tacy urągają zdrowym zasadom dydaktyki.

Kończąc me uwagi, zaznaczam, że należy się autorowi wdzięczność za poruszenie kwestyi dydaktycznych w tem czasopiśmie, w którem od całego szeregu lat nie pojawiała się z dziedziny matematyki żadna rozprawa dydaktyczna; zarazem proszę szan. autora, by zechciał z uwagą i bez uprzedzenia przeczytać powyższe, szczere i w najlepszej wierze porobione uwagi, a zdaje mi się, że sam autor przyzna, że chwalebna zresztą chęć ułatwienia uczniom różnych teoryi matematycznych uniosła go zbyt daleko, i zmodyfikuje swe poglądy przynajmniej w niektórych punktach.

W. Frank.

OCENY I SPRAWOZDANIA.

CZESKÉ MUSEUM FILOLOGICKÉ. Roczniki VI., VII. i VIII. w Pradze 1900—1902. W 8-ce po 480 stron przeciętnie.

Po przerwie ponicwolnej wracam do swych stałych sprawozdań z czasopism czeskich, pokrewnych Muzeum naszemu. Zaczynam od pisma, o którym pisałem ostatnio w roczniku XVII. Sprawozdanie to wywołało zajadłą i zjadliwą walkę między Listami filologicznymi, które podały je w przekładzie skróconym bez mej wiedzy, a więc i bez mej woli, a między redaktorem Czeskiego Muzeum filologicznego (znaczę *Cz. M. F.*), „radcą dworu prof. drem“ J. Kwiczalą. Pan radca dworu zwymyślał mię za recenzję w sposób, nie licujący z godnością ani uczonego, ani pisma naukowego. Ubliżyłbym sobie i szan. czytelnikom Muzeum, gdybym zbijał zarzuty bezpodstawne „p. radcy dworu“, jakobym to nie ja pisał ową recenzję, lecz wrogowie jego czescy (nb. poza ludźmi nielicznymi, zawistnymi od prof. Kwiczali, wszyscy uczeni czescy są jego wrogami) i jakobym ja tylko przełożył ów elaborat i to — risum teneatis! — prawdopodobnie z niemieckiego. Napaść tę odparłem już publicznie w Listach filologicznych, dlatego wracam spokojnie do swej — jak widać z tego epizodu — niezawsze miłej czynności sprawozdawczej.

Ponieważ w kierunku pisma omawianego nic się niezmieniło na lepsze w rocznikach ostatnich, więc zarzuty, podniesione przezemnie na końcu sprawozdania ostatniego, pozostają nadal tesame, a ich słuszność tylko potwierdzi krótki przegląd treści roczników VI—VIII.

Zaczynam od filologii klasycznej. Do poematów Homerowych odnoszą się trzy rozprawki prof. A. Ludwiga: „Co należy sądzić o jednolitości Iljady, przypuściwszy, że powstała ze śpiewów samoistnych?“ (VI., 81—91.), „Interpolacje i części dodatkowe w Iljadzie“ (VIII., 171—9.) i „Tkanie Penelopy w Od. II. 93. i nast.“ (VI., 113—6.). W pierwszej wykazano między innymi wcale przekonująco, że istniało kilka (4) wersji odmiennych o śmierci Patroklosa i jak poradzili sobie z nimi ci, którzy tworzyli już całość o zasadniczej myśli etycznej. Druga nieprzynosi nic tak bardzo nowego — dla mnie przynajmniej — w znanej sprawie. Trzecia wreście podkreśla równoległość owego ustępu Odysei z ustępem Rygwedy II., 38, 4. i wyjaśnia raczej ciemny wyraz wedajski, niż „tkanie Penelopy“, którego wykład alegoryczny, podany przez autora, zalecałaby tylko dziwna zbieżność liczby zalotników z liczbą dni w roku księżycowym, gdyby istniała w istocie, jak istnieje w obliczeniu autora (118 zalotników $\times 3 = 354$, a to przecie niejest liczba dni w roku księżycowym). — Herodotosem zajmywa się znany zaszczytnie zagranicą badacz dziejów Wschodu, prof. dr. J. W. Prászek, w czteru rozprawach. Dwie

stanowią siódmy i ósmy „Przyczynek do H. a“. W siódmym (VI., s. 9—24.) dowodzi, iż ojciec dziejopisarstwa greckiego przejął swego króla babilońskiego Labynetosa (a raczej Labuneł̨osa) ze źródeł perskich, które go zwą Nabuniłą, podczas gdy źródła inne i późniejsi dziejopisarze greccy zwą go trafniej Nabone*d*osem; rozdwojenie tego władcy na ojca i syna o tymże imieniu jest już błędną kombinacją H. a, który też asyryjską Samuramatę zmienił w babilońską Semiramidę, a nadto wymyślił jakąś królowę babilońską Nitokrydę. Jak jednak doszło do wymysłu ostatniego, tego i autor niewyjaśnił przekonująco; jabym się trzymał tego szczegółu, że ostatnią królową VI. dynastji w Egipcie (według Manethona) była też Nitokryda. Przyczynek ósmy (VI. 323—8.) stwierdza wiarogodność opowieści H. a (II., 161.) o królach egipskich: Apryjesie (hjerogl. Uah-ab-ra, biblijny Hofra) i Amazysie (egip. Ahmes), podawaną w wątpliwość, świeżo odkrytym napisem drugiego z tych władców. „Lydiaca I.“ (VI., 161—73. i 241—56.) dochodzą źródeł opowieści H. a o lidyjskiej dynastji Mermnadów, której twórcą był rzekomo Gigies, a ostatnim przedstawicielem Krojzos. Niemogę streszczać tej rzeczy, bardzo udatnej; jeno podkreśliłbym czysto ludowo bajeczny charakter opowieści o Gigiesie w ułomku Mikołaja Damasceńskiego (s. 243—4.). W części rozprawy o „Herodotosie i praojczyźnie Słowian“, ogłoszonej w rocznikach VII. (s. 284—300.) i VIII. (s. 47—62.), prof. P. dochodzi drogą bardzo oględnego i trzeźwego umiejscowienia wskazówek gieograficznych H. a do wniosku, że za czasów dziejopisa onego i w rozumieniu jego źródeł grecko-skityjskich siedziby Budynów rozciągały się od Polesia wzdłuż lewego brzegu Dniepru średniego aż do Charkowa i Woronieża, oddzielone na południu stepem od okolic ponckich, a na zachodzie graniczące z siedliskami Neurów na nizinach wołyńskich. Polecam rozprawę tę, która bezwątpienia ukaże się w całości w dalszych rocznikach, uwadze naszych badaczy starożytności słowiańskich. — „Drobiazgi krytyczne do Sofoklesowego króla Ojdypusa“ (VIII., 361—4.) podał A. Dobiász, jeden z tych niegdyś licznych Czechów, którzy nad żmudną pracę w ojczyźnie przenosili wysługiwanie się despotyzmowi carskiemu w charakterze nauczycieli szkół średnich i wyższych. Uwagi jego dotyczą w. 18. (czyta *οἱ δὲ δὴ θεῶν λεκτῶν* = inni zaś księża bogów najgłówniejszych), 44—45. (przestawia w nich *καὶ τὰς ξυμφορὰς* i *τῶν βουλευμάτων* i tłumaczy oba wiersze: widzę, że ludzie, doświadczeni w postępowaniu, najprędzej mogą wydobyć nas nawet z nieszczęścia), 219—23. i 261—2. Tenże autor podał nieco dalej (VIII., 429—43.) „Przyczynki do wyjaśnienia djalogów Platona“ (Sofisty i Tymajosa). — Eurypidesa dotyczą dwa artykuły prof. J. Kwiczali. „Adnotationes criticae ad Euripidis fragmenta“ (VII., 415—39.) są dalszym ciągiem uwag, ogłoszonych w t. IV., s. 198 nast. W dalszym zaś ciągu — początek zrobiono w t. II., 285—91. — „Przyczynków do ocenienia tragiedji Eurypidesowych“ (VIII., 243—80.) omówił autor krótko „Heraklesa szalonego“ i obszernie „Elektrę“ Eurypidesa, której porównanie z Sofoklesową dopro-

wadza go do wniosku, że o ile pierwsza traci na tym zestawieniu, o tyle wyraźniej zalety drugiej wychodzą na jaw przy dokładnym rozbiorze krytycznym. — Dr. F. J. Duszánek „W sprawie rozumienia Dejnarchosa I., 9.“ (VIII., 451—9.) po zestawieniu literatury krytycznej od r. 1604. trafnie czyta *ἀπορθήτους* (zamiast *ἀπορρήτους*) *διαθήκας* i tłumaczy: nienaruszalną ustawę (urządzenia państwowe). — Greczyzny średniowiecznej dotyczą rozprawy prof. dra L. Sternbacha (z Krakowa): „Analecta Byzantina“ (VI., 291—322.) i „De Vincentii Bellovacensis excerptis Graecis“ (VI., 401—16. i VII., 1—28.) W pierwszej wydał czterowierszową zagadkę *„εἰς τὸν κοντοπαίκτην“*, rzekomo Eustathjosa, a właściwie Juljana Odszczepieńca, nagrobek 12-wierszowy ces. Maurycjusowi, czterowiersz na jąkałę z obszerną wycieczką w dziedzinę greckich versus cancrini (prw. „Raki“ Kochanowskiego), dwa wierszyki patrycjusa i kwestora Mikołaja, z których drugi na zarozumialca jest bajką o ośle i kruku, po 8 dystychów Leona metropolity sardzkiego i Parthenjosa na „oktoich“ Teodora Kizykieńskiego, odmianki do pewnego utworu Jana Gieometry, wreście 65 trymetrów jambicznych Michała Pselosa o... świerzbie. O wiele ciekawszą wydała mi się rozprawka druga, w której wydano 103 zdania, wyjęte i przełożone na grecki z głośnego dzieła średniowiecznego „Speculum maius“ Wincentego z Beauvais'go; zdania te bowiem, zawierające myśli ogólne, których źródła ostateczne wykazywa obszerny komentarz wydawcy, to poprzedniki przysłów, dziś obiegających świat cały, więc mamy tu przyczynek cenny do dziejów przysłów.

Przechodzę do pisarzy łacińskich. Tu wymienię najpierw prof. Kwiczali „Observationes ad Enni Annalium fragmenta (VIII., 331—60.), oraz prof. J. L. Czapka „Uwagi krytyczne o Plautusowej komedji p. n. Miles gloriosus“ (VIII., 372—77. i 459—64., dok. nastąpiło zapewne w t. IX.). — Wymieniony już Duszánek w notatce „Do ust. IV. 57., 128. mowy Cycerona przeciw Weresowi“ (VIII., 81 3.) poprawia parinum caput na taurinum; czy to nie za śmiałe wobec braku podstawy rękopiśmiennej do takiej zmiany, choć rzeczowo poprawka ta daje myśl, jeśli nie wyśmienitą, to możliwą? — Następywa cały szereg znanych już z poprzednich mych sprawozdań uwag tekstowych i konjektur prof. dra R. Nowáka do Liwjusa, panegirystów itd. p. n. „Liviana“ (VI., 25—44. i 91—99.; VII., 28—56.; VIII., 17—27. i 443—51.), „In panegyricos Latinos studia grammatica et critica“ (VII., 161—200. i 241—83.) i „Varia“ (VII., 439—55.). Dr. Ant. Krecar przedstawia raz, co pisze „Filozof Seneka o umiarkowaniu i łaskawości“ (VII., 107—114.), drugim zaś razem „Humanitarny ideał Seneki“ (VIII., 198—203.).

Z zakresu gramatyki języków klasycznych mamy „Rozmaite przyczynki do składni i frazeologii“. Trzy pochodzą od Fr. Palaty. W pierwszym (VI., 347—50.) wyjaśnia powstanie łacińskiego infin. futur. pass. w sposób, którego niepowtarzam, bo zbyt zawiły, a — zdaniem moim — mylny. W drugim (VII., 103—5.) wykazuje,

że id quod w zdaniach wtrąconych powstało zam. samego quod taksamo, jak sicut zam. ut. W trzecim wreście (VII., 105—7.) podaje dwie możliwości powstania zwrotu maior (minor) decem annos natus, z których uważa pierwszą jako prostszą, bardziej przyrodzoną, a więc i bardziej prawdopodobną (mianowicie: natus 10 annos, non maior, stąd non maior, decem annos natus, a wreście taksamo, jak similiter ac tu wywołało składnię aliter ac tu, zwrot bez przeczenia: maior 10 annos natus); ja zaś uważam — poświadczony zresztą u pisarzy — rozwój inny, ową drugą możliwość, jako prostszą itd. (mianowicie: plus 10 annis — natus est = maior 10 a. n. e., z tego plus — 10 annos n. e. = maior 10 a. n. e.). Prof. Kwiczala podał w tym dziale 2 przyczynki (VIII., 280—9.). Pierwszy o „loci — loca i podobnych zjawiskach w innych językach“ dowodzi, że autor niezna piśmienictwa gramatycznego w swoim własnym zakresie (klasycznym [1]), bo pisze tu o zjawisku, zbadanym znakomicie przez J. Schmidta w epokowym dziele „Die Pluralbildungen der indogermanischen Neutra“ (1889.!), a wyjaśnionym na tej podstawie już przed autorem dawno w znanym podręczniku gramatyki greckiej Brugmanna (ostatnio w III. wyd. §. 429.). W drugim omawia używanie imiesłowu aorystycznego w grece i błędne rozszerzenie podobnej składni czeskiej na zwroty takie, jak: prezydent zagaił posiedzenie, powitawszy obecnych, zamiast powitaniem itp. Pioruny, które tu autor ciska na każenie mowy ojczystej przez dzienniki, są sprawiedliwe i mutato nomine godzą i w nasze stosunki.

W dziale archeologji należy podnieść dwie wyborne rozprawy. Tomasz Szílený podał krótki, ale wzorowy szkic dziejów „Waz starożytnych“ (VIII., 27—47.), którego przekład polski przydałby się i naszym nauczycielom i szerszej publiczności, byle go opatrzono rycinami (brak ich niestety i w tekście czeskim). Prof. zaś Prášzek w odczycie „O rzymskim królu Tarkwinjusie“ (VIII., 411—29.) dowodzi, że król ten, imieniem Gnaeus T., jest postacią dziejową, panował około r. 540. prz. Chr. i był przedostatnim królem rzymskim, oraz szkicuje jego panowanie rzeczywiste, nie bajeczne, a wreście przedstawia prawdopodobne powody smutnego końca jego. Tenże autor w „Nowym przyczynku do topografji ateńskiej“ (VII., 455—60.) streszcza artykuł H. Omonta w Revue des études grecques (1901.), w którym podano sprawozdanie kapucyna francuskiego O. Roberta de Dreux'go z r. 1669. o stanie różnych zabytków starożytnych w Atenach. — Władysław Kalousek podaje „Parę myśli o nowszych wykopaliskach na gruncie staroklasycznym“ (VII., 401—14.). Odrzuca tu domysł Boniego co do t. zw. rostrów republikańskich na forum rzymskim, które sam uważa za część budowy spodniej ja-

[1]) Że prof. Kwiczala niezna tego działu, dowiódł swymi „Badaniami w dziedzinie składni języków indoeuropejskich“, których rażące i śmieszne nawet błędy wykazał pobieżnie prof. J. Zubatý w Listach filologicznych.

kiejś drogi. Następnie obszernie walczy — i słusznie, jak sądzę, — przeciw trafności teorji Dörpfelda o scenie greckiej i tegoż Pseudo-Itace. — H. i K. Szkorpilowie, profesorzy-Czesi w Bułgarji, w artykuliku p. n. „Pamiątki trackie“ (VI., 1—9.) omawiają i ogłaszają napisy kilku tablic z jeźdzcem, typowym dla okolic, niegdyś trackich (podano nawet rycinę), oraz inne zabytki z okolic Śliwna i Izworu, wskazując ślady czci gór, jaskiń i źrodeł u dawnych Traków. Pierwszy zaś z tych badaczy (Hermenegild) wraz z bratem trzecim (Władysławem) ogłasza nadto „Sześć napisów greckich z Płowdywu (Filopopola)“ (VI., 328—333.)

Sprawy usunięcia greki z planu szkół średnich dotyczą dwa artykuły. Prof. Kwiczala broni greki w swoim „Słowie o grece“ (VII., 363—80.) z powodu mylnej pogłoski o reformie szkół austrjackich w duchu, wrogim temu przedmiotowi. Obrona niepotrzebna, bez nowych dowodów. Były zaś profesor rosyjski (a Czech), Alojzy Kąszpar, podaje szczegóły liczbowe i tabelaryczne „O nowych zmianach w rosyjskich szkołach średnich“ (VIII., 97—101.), które nastręczyły redaktorowi sposobność do biadania nad usunięciem greki ze szkół rosyjskich (s. 101—3.).

Poza filologją klasyczną drugi dział główny w *Cz. M. F.* stanowi słowiańska. Takie bowiem rozprawy, jak śp. W. Hurtiga rzecz „O przeczeniu gockim“ (VII., 56—78.) lub W. Kalouska „O charakterystycznych cechach wymawiania nowogreckiego“ (VIII., 1—17.), stanowią wyjątek. Na ostatnią zwracam uwagę tych z szan. kolegów filologów, którzy wybierają się do Grecji. Autor bowiem dowodzi na podstawie własnej znajomości polszczyzny, że wymowa nowogrecka zbliża się w wielu punktach do polskiej (praktyczne wnioski proszę stąd sobie wysnuć), oraz próbuje wyjaśnić źródła i przyczyny tego stanu rzeczy. Zabiega — niepotrzebnie i bez szczególnego powodzenia — aż do starożytności, przypomina dziejowe fakty (zalew słowiańszczyzny itp., przyczym, niezna ważnych w tym kierunku „Studjów“ prof. Kaliny) i podkreśla obce wpływy na język Greków nowoczesnych.

W dziale filologji słowiańskiej — rozumie się — najwięcej poświęcono uwagi czeszczyźnie. Zasłużony bibljotekarz Muzeum Czeskiego, Adolf Patera, wydał staroczeskie „Godzinki N. P. Marji z XIV. wieku“ (VII., 86—103. i 351—63.). Należałoby je porównać z naszymi „Modlitwami Wacława“. Dr. W. Flajszhans ogłosił z rpsów Clementinum praskiego rzekomo Husowe „Źwierciadło grzesznika mniejsze“ (VI., 116—20.) i istotnie Husowe „Źwierciadło człowieka grzesznego większe“ (VI., 209—14. i 341—7.). Fr. Stejskal stawia sobie pytanie: „Czy Mowy biesiadne Tomasza ze Szczytnego w rpsie paryśkim są recenzją pierwszą?“ (VIII., 83—97.) i odpowiada przecząco. Zmarły niedawno obrońca Rpsu królowodworskiego, Ign. B. Maszek (nekrolog pióra A. Truhlárza VII., 399—400.), dokończył w t. VI. (s. 334—41.) swój stczeski słownik, wydobyty ze „Znanego, a przecie niedostatecznie poznanego rękopisu“,

mianowicie lekarskiego z r. 1440. Następnie (VII., 201—9.) podał „Nowe przyczynki“ do oceny jego, mianowicie omówił wyrazy obce, w nim zawarte; ta część przydać się może i naszym badaczom, dochodzącym źródeł wyrazów obcych w polszczyźnie. Wreście ogłoszono rozprawę jego, dotyczącą „Właściwości narzeczowych“ tegoż rpsu (VIII., 180—98.). Antoni Truhlárz podał trzeci „Przyczynek do dziejów studjów humanistycznych w Czechach“ (VI., 173—86.). Odkrył tu nieznanego grecystę czeskiego, Jana Akrona Albinusa (t. zn. Vrchbielskiego), który dał Czechom przekład Ezopa, wydany w Prościejowie w r. 1557., a odnaleziony obecnie i ogłoszony we wspaniałym wydaniu odkrywcy. — Najruchliwszym jednak w tym dziale okazał się prof. Ignacy Hoszek. Przedewszystkim podał swe „Uwagi nad Słownikiem staroczeskim Gebaura“ (VII., 210—11. i 300—23.[1]). Uwaga o nebasiti (ok. r. 1300.), które prof. Gebauer uważa za błąd pisarza zam. nebasniti (nie baśnić, non fabulari), mogłaby być słuszną, gdyby autor dowiódł, że w rpsie danym *s* oznacza tak *s*, jak *sz* (autor bowiem czyta basziti i powoływa się na czes. báchora = baśń itp.). Bez tego dowodu trzeba ją uważać jako ogniwo łańcucha, który prof. H. niza od lat szeregu z dziwnym uporem, aby dowieść, że w stczeskim, a mianowicie u Husa, niema utworu básník w znaczeniu poety. Temu utworowi i podobnym na — *ik* poświęcił już parę artykułów (walcząc z K. Nowákiem w Wiestniku czeskich profesorów, o czym pisałem swego czasu), obecnie omawia znowu całą sprawę w uwadze drugiej nad pracą Gebaura, oraz w notatce „W sprawie wyrazów na — *ik*“ (VIII., 62—5.). Wywody, choć rozwlekłe i drobiazgowe, prowadzone zupełnie metodą scholastyczną, niemogą przekonać nikogo, kto obejrzy się poza czeszczyznę i choćby przeliczy rzeczowniki na — *ik* pod literą *B* w „Słowniku gwar polskich“ Karłowicza. Przeliczyłem je sobie i przekonałem się, że zdrobniałe na — *ik* stanowią cząstkę, nieznaczną stosunkowo, a inne można objaśnić tylko jako nomen auctoris lub podobne; tymsamym padają sztuczne pomysły prof. Hoszka. Natomiast muszę wyznać, że zgadzam się z zasadniczym twierdzeniem autora, iż „Morawskie i wschodnio-czeskie utwory: konia, pola, nasza slepica[2]) itd.“ (VIII., 203—43.) nie są nowotworami, jak to częściowo przypuszczał prob. Gebauer, ale postaciami prastarymi, ogniwem pośrednim między polszczyzną a czeszczyzną. Taksamo w zasadzie godzę się na to, co pisze tenże autor „W sprawie słoworodu nazwy Morawy“ (VI., 186—93. i 257—90.), zwłaszcza żem jeszcze przed prof. Hoszkiem wykazał w sprawozdaniu z *Cz. M. F.* naiwność słoworodu, podanego przez dra Fr. Kowárza w t. III. W szczegółach różnię się nieraz, nieopierałbym się np. możliwości przeniesienia nazwy rzeki na miejscowość względnie kraj, ale koniec

[1]) Recenzję zeszytu I. tego słownika, trochę tendencyjną, ale w niejednym słuszną, podał dr. W. Flajszhans (VII., 140—59.).

[2]) W czeskim powszechnie *a* końcowe w tych wyrazach przeszło w *e*.

końcem wywód, że Morawa jest pierwotnym przymiotnikiem na — *aw* (prw. łzawy, łaskawy, Warszawa itd. itd.) od osnowy imiennej m o r —, którą tylko tłumaczę odmiennie i łączę bez wahania z m o r z e m, uważam jako jedynie słuszny. Niewłaściwym jest tylko szkolarski sposób dowodzenia, którego prof. H. używa stale z większą stratą miejsca i czasu, niż pożytkiem dla rzeczy. — Prof. J a n C z a p e k kilkakrotnie pisze „O stosunku czeskiej prozodji iloczasowej i przyciskowej do miar starożytnych“ (VI., 417—49.; VII., 78—86. i 323—350.; VIII., 66—81. i 289—92.), rozprawiając się z prof. J. K r á l e m, zwolennikiem przyciskowej prozodji w czeskim. Rzecz to dla czytelników polskich obojętna. Więc ją pomijam. — Polszczyzna zastąpiona dokończeniem rozprawy K a r o l a [1]) K o r z y n k a o „Adamie Mickiewiczu“ (VI., 99—113. i 194—209.), w którym podano zupełnie po szkolnemu charakterystykę osób, występujących w P a n u T a d e u s z u. Gdzież tej rozprawie do pracy przedwcześnie zmarłego dra Hofmana (Czecha) o naszym wieszczu, którą wywołał też jubileusz stuletni! — Na gruncie rosyjskim obraca się artykuł A. Dobiásza „W sprawie funkcji słowiańskiego narzędnika“ (VIII., 365—71.). Może się przyda prof. J. Łosiowi, który zajmuje się tym zagadnieniem; ale dochodzi do mylnego wytłumaczenia zwrotu „m a ł a d c ó m“, od którego wyszedł, a który można rozumieć tylko jako narzędnik porównawczy.

Działu sprawozdań i ocen niemogę omawiać z jasnych powodów. Zaznaczę tylko, jakie polskie prace i książki uwzględniono tutaj. Sam redaktor omówił obszernie prace prof. Sternbacha (VI., 148—54. i 236—40.), i rozprawkę St. Witkowskiego „De Lucani schedis Cracoviensibus“ (VIII., 150—3.). Godnymi uwagi są: recenzje wydania Rojzjusa p. prof. Kruczkiewicza pióra A. Truhlárza (VI., 451—5.), oraz Prászka oceny 2 prac dyr. W. Kętrzyńskiego (VIII., 294—5. i 380—2.), a jednej E. Bogusławskiego (VIII., 382—6.) i Święcickiego „Historji liter. powsz. tomu I.“ (VII., 390—3., za łagodna). Dr. Flajszhans podał notatki o Chmielowskiego i Biegeleisena „Historjach liter. polskiej“ (VI., 233—5.) i o tomie I. „Słownika gwar polskich“ Karłowicza (VI., 479—80.).

Dr. Frańciszek Krček.

KAJETAN KOSIŃSKI. ZASADNICZE POJĘCIA O ARCHITEKTURZE, RZEŹBIE I MALARSTWIE. Wyd. 2. Dwie tablice z 150 rysunkami. Kraków 1903. str. 53

Jestto króciuteńki podręcznik „który (słowa autora) ma na celu zaznajomić z zasadniczemi prawami sztuk plastycznych i obudzić u czytelnika zamiłowanie do dzieł sztuki“. Ponieważ podręcznika w takim celu napisanego w języku polskim nie posiadaliśmy dotąd, prawdziwą położył autor zasługę, że uczynił w tym kierunku krok pierwszy. Za-

[1]) Piszę całe imię, bo gdym poprzednio napisał *Kar.*, wyszło w druku *Kaz.*, co redaktorowi *Cz. M. F.* dało powód do zupełnie błędnych wniosków.

sługa tem większa, że pochop u nas do zajmowania się dziełami sztuki dość wielki, podstawy zaś teoretycznej do wydawania uzasadnionych sądów u szerszej wykształconej publiczności brak zupełny. Szkoda tylko wielka, że autorowi „szczupłe ramy podręcznika nie pozwoliły na usunięcie wszystkich braków“. Jest jednak nadzieja, że obecne drugie wydanie rozejdzie się równie szybko jak pierwsze, dając autorowi sposobność do wydania trzeciego odpowiednio rozszerzonego.

Z trzech części pracy najwięcej wyczerpującą jest część o architekturze. Autor prowadzi tu niejako czytelników przed dzieło architekty, uczy go zdawać sobie sprawę i z całości i z części ze względu na cel, materyał, położenie i t. d. budynku, zwraca uwagę jego na sposoby zdobienia poszczególnych części odpowiednio do ich stosunku do całości. Określenia daje zwięzłe i jasne, (jedynie etymologia wyrazu „architektura“ str. 7. bałamutna, jak zdaje się, z powodu błędu drukarskiego). Wykład illustrują liczne rysunki maleńkich wprawdzie rozmiarów, ale wykonane czysto i wyraźnie i celowi w zupełności odpowiadające. W tej części pracy daje się dotkliwie uczuwać brak charakterystyki najważniejszych przynajmniej stylów architektonicznych; bez której cały rozdział „O stylu“ (str. 6, 7) staje się niejasnym i bezprzedmiotowym. Wobec tego braku nie mógł też autor przy opisie poszczególnych kształtów zaznaczyć, do jakiego one należą stylu (n. p. fig. 110 do klasycznego, fig. 116 do gotyckiego i t. p.). W niektórych miejscach powinnyby obok technicznych nazw polskich, nieraz po raz pierwszy przez autora wymyślonych, znajdować się także nazwy techniczne kosmopolityczne n. p. fig. 38 „kręte drogi“ = meander (str. 21), fig. 104 „skrawężenie ciosów“ = rustyka (str. 28), fig. 110 „ozdoby naszczytne“ = akroterya i t. p.

Nie godziłbym się też z autorem na niektóre określenia. N. p. to, co autor nazywa „ścianą otwartą“ nie jest ścianą, lecz szeregiem słupów, kolumnadą, bo wyraz „ściana“ mieści w sobie pojęcie zamknięcia przestrzeni z pewnej strony, gdzie zaś niema zamknięcia, niema ściany (str. 25). Również to, co autor nazywa „ścianą półotwartą“ (str. 29) nie jest osobnym rodzajem ściany, lecz tylko sposobem przyozdobienia ściany pilastrami lub kolumnami.

W rozdziałach poświęconych rzeźbie i malarstwu znajdujemy bardzo zwięzłe wiadomości o technice wykonania i o rodzajach rzeźb i obrazów ze względu na formę, treść, materyał, rozmiary, cel i t. p., wiadomości tak zwięzłe, że za mało można się z nich nauczyć, a wśród nich stosunkowo obszerny traktat o teoryi barw pomimo tego, że „niestety ze wskazówek teoretycznych o harmonii barw niema wielkich korzyści w praktyce“ (str. 48).

Nauczyciel historyi, który illustruje poszczególne epoki kultury obrazami z zabytków n. p. obrazami Langla lub Seemanna, będzie miał zadanie bardzo ułatwione, jeżeli praca p. Kosińskiego znajdzie się w rękach uczniów; jeżeli im, a przynajmniej chętniejszym z nich, poleci nauczyć się przy jej pomocy określenia poszczególnych form

i wykazywania różnicy w analogicznych formach zabytków pochodzących z różnych epok i stylów. *Bryl.*

TYSZYŃSKI ALEKSANDER: PISMA KRYTYCZNE, staraniem rodziny ogłoszone drukiem, z portretem autora i podobizną jego podpisu. Zebrał, ułożył i zarysem biograficzno-literackim poprzedził Piotr Chmielowski. Tom I. Pisma do roku 1866. Tom II. Pisma od roku 1866. Kraków — Petersburg. 1904. 8 vo większe. Tom I. str. LX.+478+II., Tom. II. str. 4 nl.+833+II.

Dzięki pietyzmowi rodziny Aleksandra Tyszyńskiego, jakoteż ucznia jego Piotra Chmielowskiego, otrzymuje literatura nasza krytyczna całkowity zbiór rozpraw pierwszego polskiego krytyka literackiego filozoficznie wykształconego. Olbrzymie dwa tomy, liczące 1.300 stron większej ósemki, zawierają wszystkie artykuły Tyszyńskiego pomieszczone przez niego w czasopismach naukowych: tylko bardzo drobne recenzye dziełek, dzisiaj zupełnie zapomnianych, lub oceny jakby notatkowe usunął wydawca tak, że w istocie niczego ważniejszego nie pominął. Od zasady nieprzedrukowywania rzeczy, wydanych w osobnych książkach, odstąpił wydawca tylko w dwu wypadkach, przedrukowując z „Amerykanki w Polsce“ trzy znamienne jej rozdziały (o szkołach poezyi polskiej, o dawnej poezyi polskiej, o poezyi polskiej komicznej), jakoteż z „Wizerunków polskich“ rozprawę o Kadłubku, którą nazywa jego arcydziełem literacko-krytycznem.

Na podstawie zebranego przez Chmielowskiego materyału jesteśmy dopiero dziś w stanie ocenić należycie działalność naukową Tyszyńskiego. Dołączając do owych rozpraw pomieszczonych w pismach, dziesięć osobno wydanych tomów dzieł Tyszyńskiego musimy przedewszystkiem uznać wielką jego pracowitość, zasługującą na tem większe podniesienie, że warunki, wśród których pracował Tyszyński, często nie sprzyjały pracy jego naukowej. Literatura, historya i badania filozoficzne zajmowały głównie jego uwagę: w tych też dziedzinach głównie pisał, pomieszczając jużto obszerniejsze rozprawy, jużto recenzye o nowych książkach. Odznaczał się wielką rzutkością: żadne ważniejsze dzieło poetyczne, literackie, historyczne lub filozoficzne nie uszło jego baczności. Układ wydawcy jest przeważnie chronologiczny: po wyjątkach z „Amerykanki w Polsce“, następują w tomie I. artykuły z czasopism do roku 1866 (roku rozpoczęcia przez Tyszyńskiego wykładów literatury polskiej w szkole głównej warszawskiej); w tomie II. pomieszczone są cztery wykłady wygłoszone w Szkole głównej, następnie znowu rozprawy wyjęte z czasopism od roku 1866—1880. O bogactwie materyału może dać pewne wyobrażenie następujące zestawienie: z zakresu literatury polskiej pomieszczone są w wydaniu Chmielowskiego następujące rozprawy: Prelekcya wstępna historyi literatury polskiej z r. 1866 (T. II. 3—30). O pisarzach historyi literatury polskiej (II. 31—79) (mówi tu o źródłach literatury polskiej) i w związku z tą rozprawą pozostające przeglądy podręczników do historyi literatury (Bartoszewicza (I. 442—467), Rogalskiego, Kuli-

czkowskiego i Zdanowicza-Sowińskiego (II. 242—307). Czasom najdawniejszym poświęcone są rozprawy o kronice Galla (II. 80—105) i Wincentego Kadłubka (II. 106—144), por. też recenzyę rozprawy Zeissberga o Kadłubku (II. 213—215). Wiekowi XVI. poświęcone są wspomniana już powyżej rzecz „O dawnej poezyi polskiej“ (I. 61—103), jakoteż recenzya rozprawki Lavollée'go (La poésie latine en Pologne) (II. 228—241), na którą zwróciłem uwagę przed kilku laty w „Muzeum“ 1895, 552 i recenzya o rozprawie Kubali o Orzechowskim (II. 181—198). Do wieku XVII. należy recenzya o rozprawie Rzążewskiego o Kochowskim (II. 199—213). Przeważnie jednak zajmował się Tyszyński wiekiem XIX.: tu należą następujące artykuły: O Szkołach poezyi polskiej (I. 3—60), Dwie Świtezianki, [Mickiewicza i Siemieńskiego] czyli rzut oka na ostatni okres poezyi polskiej (II. 147—180). Specyalnie zaś poświęcał swą uwagę następującym pisarzom: Edwardowi Żeligowskiemu (Antoniemu Sowie, z powodu jego fantazyi dramatycznej „Jordan“ I. 142—149), Sewerynie Pruszakowej (ocena Powieści naszych czasów, I. 150—160), Kraszewskiemu (ocena „Dziwadeł“ I. 161—165 i jego powieści historycznych (II. 697—804), Kaczkowskiemu (o powieści „Ostatni z Nieczujów“ I. 166—189), Polowi i Syrokomli (zestawienie Senatorskiej zgody i Urodzonego Jana Dęboroga I. 190—203), Deotymie (ocena Improwizacyi i Poezyi, Tomiry, jakoteż ogólny pogląd na jej działalność) (I. 283—349), Eleonorze Ziemięckiej (o Zarysach filozofii katolickiej i o Studyach) (I. 417—441). Z najnowszej poezyi ocenił Felicyana Odgłosy z gór, M. Dobrzańskiego Wstępne akordy, M. Kochanowskiego Ostatnie poezye (II. 680—696). Do rozpraw literackich należy jeszcze porównanie działalności Maurycego Mochnackiego i Michała Grabowskiego, (w rozprawie: „Dwaj ostatni krytycy w Polsce“ (I. 121—135), rozprawa o poezyi dawnej komicznej (I. 104—120), nadto recenzya rozprawy Siemieńskiego o „Religijności i mistyce w życiu i poezyach Adama Mickiewicza“ (II. 215—222). O literaturze powszechnej pomieścił T. recenzye o historyi literatury powszechnej L. Siemieńskiego (I. 350—370), o Komedyi Boskiej Dantego w przekładzie Stanisławskiego (II. 666—680), o dzisiejszej poezyi w Anglii (I. 136—141) i o kazaniach Ks. Wentury (I. 370—380).

W zakresie literatury historycznej ogłosił T. recenzye następujących rzeczy: Chodyńskiego (Stefan Damalewicz, historyk, przełożony kanoników laterańskich w Kaliszu II. 223—227). W. Zakrzewskiego (Powstanie i wzrost reformacyi w Polsce II. 308—314), Szulca Życie Kopernika (I. 381—394), Medekszy (Księga Pamiętnicza), Matuszewskiego (Pamiętników II. 314—346), Bobrzyńskiego (Dzieje Polski w zarysie II. 346—378), Bartoszewicza (Historya pierwotna Polski II. 378—411), Archiwum spraw zagranicznych francuskiego do dziejów Jana III. (II. 411—437), nadto artykuł p. n. „Dzieje Polski wewnętrzne“, obejmujący szereg recenzyi książek historycznych (I. 262—282).

Z działu filozoficznego pomieszczone są rozprawy: Darwinizm i pozytywizm w treści pism naszych (o rozprawach Pawlickiego, Ma-

słowskiego i Szyszłły II. 438—500), Doświadczenie jako kryteryum prawdy (II. 501—572), O pismach treści filozoficznej (Levittoux, Niemirycza, H. Struvego, M. Müllera, M. Morawskiego II. 573—665), nadto ocena Estetyki Libelta (I. 204—226) i rozpraw M. Jakubowicza, A. Łysińskiego i W. Serwatowskiego (I. 227—261), J. Balmesa i J. Kremera (I. 395—416).

W dodatkach wreszcie pomieszczone są cztery drobiazgi Tyszyńskiego: Sextus (I. 468—473), Czynsz czy pańszczyzna (I. 473—478), Ty, wy, pan, czyli o oznaczaniu osobistości w języku polskim (II. 805—815) i wspomnienie o Antonim Muchlińskim (II. 816—833).

Nie miejsce tu, ani pora wdawać się w rozbiór powyższych prac Tyszyńskiego: odsyłam czytelnika do szkicu biograficzno-literackiego, pomieszczonego w I-szym tomie przez wydawcę, jakkolwiek Chmielowski ocenia w nim szczegółowo tylko rzeczy wydane osobno, rozprawom zaś pomieszczonym w czasopismach poświęca stosunkowo mało uwagi. Do cech poprzednio już zaznaczonych należy jeszcze dodać wielkie oczytanie Tyszyńskiego, trafny sąd, nie gubiący się w ogólnikach, przedewszystkiem zaś gruntowną znajomość filozofii, która nadaje charakterystyczne piętno jego pracom. Przeważna część artykułów pomieszczonych w wydaniu Chmielowskiego jest recenzyami, ale niejedna z nich urasta do znaczenia samodzielnej rozprawy, każda zaś niemal przynosi coś nowego.

Wydanie uskutecznione przez prof. Chmielowskiego — jedna to z ostatnich prac jego — odznacza się wielką starannością — dla czytelnika zaś bardzo pożądanym jest zarys biograficzno-literacki pomieszczony w tomie pierwszym, opracowany zwłaszcza w części biograficznej z wielką starannością, mniej natomiast dokładny w ocenie literackiej jego działalności, w zakończeniu zwłaszcza mógłby czytelnik słusznie spodziewać się ogólnej charakterystyki zasług Tyszyńskiego. Wydanie to jest najpiękniejszym pomnikiem, jaki można było wystawić Tyszyńskiemu, świadczy też najlepiej o wdzięczności najznakomitszego ucznia jego, jakim był właśnie Chmielowski.

Dr. Wiktor Hahn.

CISZEWSKI STANISŁAW DR.: BAJKA O MIDASOWYCH USZACH. STUDYUM Z LITERATURY LUDOWEJ. Napisał.... Rozprawy Akademii Umiejętności. Wydział filologiczny. Serya II. Tom XIII. (Ogólnego zbioru tom dwudziesty ósmy). W Krakowie 1900. s. 221—246. i odbitka: Kraków. 1899., 8-vo, str. 26.

W podaniach o Midasowych uszach rozróżnia p. Ciszewski dwa typy: w pierwszej grupie nazwanej przez autora klasyczną dają się sprowadzić podania te do znanej opowieści przekazanej przez Owidyusza; w drugiej grupie podań charakterystycznym jest wątek o pokrewieństwie mlecznem, którego nie znają podania pierwszej grupy: wskutek owego pokrewieństwa fikcyjnego (picie mleka z jednej piersi pochodzącego) uzyskuje w podaniach owych balwierz Midasa przebaczenie od niego. Autor wykazuje, że druga grupa podań o Midaso-

wych uszach jest pierwotniejszą, w pierwszej grupie motyw pokrewieństwa mlecznego zupełnie zanikł; zastąpiono go motywem litości i łaski królewskiej. Ponadto stara się p. C. wytłómaczyć drugi wątek w podaniach o Midasowych uszach: t. j. motyw powierzania i grzebania tajemnicy w ziemi. Na podstawie odpowiednich analogii przypuszcza p. C., że motyw ten jest pozostałością symbolicznych obrzędów. Na ciekawą rozprawkę autora uważałem za stosowne zwrócić uwagę czytelników „Muzeum", przy lekturze bowiem Owidyusza może nauczyciel z rezultatów p. C. w niejednem skorzystać.

Dr. Wiktor Hahn.

MANN MAURYCY. WINCENTY POL. STUDYUM BIOGRAFICZNO-KRYTYCZNE. napisał.... Tom I. z portretem poety. Kraków. 1904. G. Gebethner i sp. 8-ka. str. 8 nl., 402 i 1 nlb.

Pomimo tak licznie i pracowicie podejmowanych badań, historya naszej literatury XIX. wieku nie jest dotąd wcale, choćby tylko do stanowczego zbadana. Wielu, bardzo wielu pisarzy, żeby wymienić bodaj Goszczyńskiego, Lenartowicza, Norwida, czy Zmorskiego, nie zostało dotychczas szczegółowo zbadanych, jakkolwiek ze wszech miar na to zasługują i bezwzględnie ocena ich twórczości i talentu im bezsprzecznie się należy od dawnych lat. A jeśli poezya, tak bardzo ku sobie wielu pociągająca, nie ma licznych zwolenników pomiędzy historykami literatury, to co dopiero mówić o naszej prozie, niejednokrotnie bardzo tęgiej, krzepiącej ducha i wskazującej nowe drogi działania? Ta już wcale nie wzbudza troski najmniejszej ani obawy u tych, którzy mają obowiązek ją zbadać i o niej sąd wydać.

Do liczby tych zaniedbanych i zapomnianych w naszej historyografii, o których się po większej części nie mówi wcale, choć bez jakiejkolwiek przyczyny widocznej, należy też między innymi autor niezapomnianych „Pieśni Janusza", który i za życia nieraz samochcąc **zarabiał sobie na wzgardę.**

Czy słuszną i sprawiedliwą była taka opinia, czy spoczywała na trwałych podstawach, to jest zadaniem sumiennej krytyki literackiej, wolnej od wszelkich sympatyi i uprzedzeń, któraby stojąc na zupełnie bezstronnem stanowisku wydała wyrok zgodny z arkanami badania naukowego, a zatem bezstronego. Bo za najpierwszy warunek dodatniej działalności historyka literatury uważam sumienność oraz **bezstronność, posuniętą do najdalszych granic.**

I właśnie tu, przy monografii Pola, musi przedewszystkiem autor wykazać swoją czystość sumienia literacko krytycznego, wobec tylu, tak nieraz sprzecznych ze sobą, o nim sądów. Z uznaniem muszę stwierdzić, iż autor omawianej monografii odznaczył się wszystkimi wymogami w zupełności, jakie mu trzeba postawić. Przedewszystkiem — uczynił zadosyć wymogom, odnoszącym się do zgromadzenia materyałów surowych. Wszystkie, znane i dostępne mu źródła rękopiśmienne do biografii Pola przestudyował i wyzyskał z iście benedyktyńską skrupulatnością i pracowitością. Z nich udało się mu wydobyć

sporo nowych szczegółów, lub na ich podstawie rozjaśnić szereg mylnych faktów. Pozatem wyzyskał sumiennie całą moc przyczynków, jakie znaliśmy dawniej, z których jednakowoż trudno było sobie wyrobić jakiś więcej określony całokształt o twórczości i towarzyszącym jej wydarzeniom z życia poety. Ponadto wszystko okazał autor tej monografii niewątpliwie poważne zdolności pisarskie, które umożliwiły mu nakreślenie doskonałego pod każdym względem tła współczesnego, na jakiem Pol w tak zmiennych czasach, warunkach i otoczeniu występował i działał. Sąd wreszcie autora o utworach poetyckich Pola, jakkolwiek może miejscami zbyt powściągliwy i zanadto trzymający się umiarkowania, pomimo całej sympatyi dla poety, jest pod każdym względem sprawiedliwy i należycie ugruntowany. A o tę właśnie bezstronność dla umiłowanego przez się twórcy często bardzo trudno. Wobec tak wybitnych zalet — nie można powątpiewać, że i tom drugi dzieła p. Manna, który wyjdzie za rok dopiero, będzie stał na tej samej, co i omawiany, wyżynie.

Co się tyczy ogólnej fizyognomii monografii p. Manna, to jest ona przeważnie biograficznego charakteru, utwory i ich rozbiór stoją poniekąd na drugim planie, występując na tle życia i stosunków w jakich zostawał w danej chwili czyli też czasie poeta. Choćby raczej powinno być przeciwnie, bo życiorys twórcy winien stanowić jedynie ramę dla utworów, i te tylko powinny być przedmiotem głównym badania naukowego. Chociaż bowiem koleje życia są nieraz pobudką do stworzenia poetyckiego utworu, to przecież nie interesują one żadną miarą nas tyle, ile sam utwór. Przedmiotem badania naukowego nie może być przedewszystkiem człowiek, tylko jego dzieła. Dysproporcya ta powinna raz nareszcie ustąpić z naszych monografii historyczno literackich, które zazwyczaj przeciążone są balastem biograficznym, chociaż właściwie jest on i być zawsze powinien jedynie materyałem pomocniczym, którego rola w ogólnym sądzie o poecie jest podrzędna, uboczna. Biograficzne szczegóły o tyle tylko mają pewną, zresztą bardzo ograniczoną, wartość dla czytelnika, o ile spowodowały narodziny jakiego utworu. Pozatem są zupełnie bezwartościowe. Sądzę tedy, że w monografii Pola przewaga materyału biograficznego (choć znowu nie zbyt tak wielka), nie przynosi książce pożytku.

Wolałbym za to widzieć w pracy tak sumiennej, jaką właśnie jest omawiana monografia, o wiele obszerniejsze i więcej w głąb wchodzące omówienia i krytyczne rozbiory poszczególnych dzieł poetyckich autora „Pieśni o ziemi naszej“. Te zaś są bardzo oględne, jak gdyby dla nich nie starczyło miejsca. Z pomiędzy tych rozbiorów na uwagę zasługują: przed wszystkimi ocena rozprawy prozaicznej p. t. „O źródłach narodowej poezyi polskiej“, oraz „Pieśni gminnych“, i niemieckich „Volkslieder der Polen“, które zostały jednakże za mało pogłębione w odnalezieniu ich stosunku do swoich prototypów. Zbadanie tej materyi byłoby bardzo ważne, tem więcej, że w specyalnie poświęconej temu przedmiotowi książce mojej p. t. „Pierwiastek ludowy w poezyi polskiej XIX. wieku“ zostały one niemal zupełnie

pominięte milczeniem. Ze względu zaś na czas, w jakim zostały napisane, oraz na ogólny nastrój, jaki panował naówczas w naszej poezyi i całem społeczeństwie, są one bardzo niezwykłym objawem. Tak samo też uważam za zbyt szczupły, z tych samych powodów, rozbiór „Pieśni Janusza“, tego kamienia węgielnego sławy Polowej. A szkoda, bo przecież ten zwłaszcza utwór tak niewiele razy był poddawany rozwadze i krytyce, wszak z niego można było tyle wydobyć?....

Nie myślę wcale utrzymywać, jakoby w pracy p. Manna nie było spostrzeżeń bardzo trafnych, w tym rodzaju, jak o tworzeniu i późniejszem wsuwaniu do innych utworów całych ustępów lub też luźnie stworzonych epizodów, co jest bardzo charakterystycznem dla całej psychologii pisarsko twórczej Pola. Szczegółów nowych, przez nikogo dotąd niezauważonych, jest wiele. Żal mi tylko, że nie ma ich więcej, choć nie trudno było je odnaleźć. Ale raz trzeba nareszcie zerwać z systemem przyjętego u nas biograficznego traktowania przedmiotów, a szukać drogi wyzwolenia w metodzie więcej psychologicznej. Jak zaś ona będzie wyglądać u innych badaczów, czy wyjdzie na niekorzyść rzeczy, czy na pożytek, to jest już zupełnie wyłączną ich sprawą, nie moją. Drogę właściwą badaniom naukowym winien każdy sam sobie znaleźć, nie zaś iść torem przez innych utartym. Tylko ciągłe próby i usiłowania na polu metodycznem dać mogą kiedyś po wielu próbach i nieudałych zawodach plon prawdziwy. Odrazu nigdy żaden dział wiedzy ludzkiej nie dochodził do Sezamu. Tylko nie bać się zbytnio prób, nie poddawać się pewnemu szablonowi, dodać do każdej próby dużo własnej indywidualności, — a na tem zyska wiedza. Mniejsza o to, kto do prawdy dojdzie.

Lecz dość już tych uwag, zanadto nieco odbiegłem od właściwego tematu w tym rozbiorze. Sądzę tedy, że pierwszy tom dzieła p. Manna jest bezwarunkowo dobrze i wyczerpująco napisany pod względem bio-bibliograficznym, mniej dobrze, ale zawsze najlepiej z dotychczasowych prac, pod względem krytyczno estetycznego rozbioru utworów. W każdym razie dzieło to świadczy chlubnie o autorze, o jego pracowitości i zdolnościach. Życzyłbym tylko naszej historyografii literackiej, ażeby każdy z jej adeptów, zamiast całe życie zajmować się małowartościowymi drobiazgami, wydał w tak młodym wieku tak dobrą monografię, jaką właśnie może się p. Mann poszczycić, a z pewnością wielką korzyść i rzetelny pożytek miałaby stąd nauka.

Dr. St. Zdziarski.

DR. A. DIEHL. ZUM STUDIUM DER MERKFÄHIGKEIT. EXPERIMENTAL-PSYCHOLOGISCHE UNTERSUCHUNG. Berlin. 1902. Karger. 90 hal. 39 str.

Zadaniem rozprawy Diehla jest wykazanie, jak niedokładną jest pamięć ludzka, jak zazwyczaj granice jej przeceniamy. Żyjemy prze-

ważnie w przekonaniu, że wyobrażenia nasze odtwarzamy z wielką dokładnością, a szukając i żądając tej dokładności od reprodukcyi obcej popełniamy wiele niesprawiedliwości szczególnie w szkole i w sądzie. Świadkowie stający przed sądem, przekonani o prawdziwości swoich zeznań, stwierdzają je przysięgą i przyczyniają się nieświadomie do skazania oskarżonego, który winy albo nie ponosi w takiej mierze, albo zupełnie jest niewinny. I sami świadkowie zeznający w najlepszej wierze mogą się znaleść w konflikcie z kodeksem karnym, gdyż w razie wykazania sprzeczności z prawdą mogą się narazić na proces o krzywoprzysięstwo.

W szkole przekonanie o dokładności pamięci prowadzi do przeciążenia materyałem naukowym. Aczkolwiek to rzecz nie nowa, to jednakże nie szkodzi zaznaczyć przy każdej sposobności, że szkoła obecna żąda od wychowanków swoich olbrzymiej sumy wiadomości i nie liczy się z tem, że mózg jednostki, nie jest szafą biblioteczną, a zatem nie może być encyklopedyą wiedzy ludzkiej i że uczeń ma wyrobić sobie zdolność zużytkowania olbrzymiego zasobu wiedzy nagromadzonej z biegiem wieków.

Pamięć nie tylko okazuje nie wielką zdolność do dokładnego pochwycenia dłuższego szeregu, lub kompleksu wyobrażeń, lecz niewierną jest przy reprodukcyi wyobrażeń bardzo pojedynczych. Nie tylko zatraca się część materyału przekazanego pamięci, lecz na miejsce elementów uronionych przychodzą niespostrzeżenie inne, pierwotnie obce, zrastają się bez naszej wiedzy z dawnemi w jedną całość, tak że potem mamy przekonanie, jakoby nowa grupa wyobrażeń zupełnie odpowiadała rzeczywistości.

Celem wykazania, jak pamięć jest niedokładną, przedstawił autor rezultaty doświadczeń przedsiębranych z 5 osobami w różnym wieku od 51—9 lat i z różnem uzdolnieniem. Przedmiotem doświadczeń były liczby jednocyfrowe, dwucyfrowe, linie poziome, prostopadłe lub ukośne, kąty ostre zwrócone w prawo, w lewo, do góry i na dół, tabliczki o różnych barwach i o różnych kształtach. Diehl kombinował doświadczenia w ten sposób, że usuwał z wielką ostrożnością wszystko, coby uwagę mogło rozstrajać, i ograniczał się zawsze do trzech wyobrażeń na jeden dzień, np. zestawiał liczbę jednocyfrową, dwucyfrową i linię prostą, albo dwie liczby dwucyfrowe i linię, albo dwie barwy i kąt, itd., tak że na pozór doświadczenia wydają się nader proste. Przy reprodukcyi już po 24 godzinach pokazało się, że na 40 reprodukcyj liczby jednocyfrowej tylko 31 było prawdziwych, w czterech wypadkach osoby podały liczbę fałszywą z zupełnem wewnętrznem przekonaniem o prawdziwości twierdzenia. Podobnie rzecz się miała przy reprodukcyi linii prostej. Większa jeszcze była niedokładność przy odtwarzaniu liczb dwucyfrowych stojących na drugiem miejscu, gdyż na 40 reprodukcyi było tylko 20 prawdziwych, w 6 wypadkach fałszywych z wewnętrznem przekonaniem o prawdziwości. Z początku reprodukcya była wierniejsza, później ulegała wpływowi wyobrażeń z poprzednich dni. Nie mniej cie-

kawy był wynik prób z barwami. Z 35 reprodukcyj było 31 prawdziwych, jeżeli zaś chodziło o podanie dwóch barw, to na 25 wypadków okazała się pamięć tylko w 14 wypadkach zupełnie wierną, w dziesięciu zawiodła częściowo, a w jednym zupełnie. Przy podawaniu położenia kątów nie zawodziła pamięć w 29 wypadkach na 35. — W zestawieniu końcowem wykazuje autor, że wierna reprodukcya wynosi przy liczbach jedno i dwucyfrowych 74%, przy barwach 81%, przy liniach prostych 84%, a przy położeniu kątów 83%. Jeżeli taka niedokładność panuje przy odtwarzaniu wyobrażeń najprostszych po jednym, dwóch lub trzech dniach, to o ile mniej można liczyć na pamięć w zwykłych warunkach.

Polecając przeczytanie tej bardzo pouczającej rozprawki każdemu pedagogowi, zaznaczyć tylko trzeba, że z wyników Diehla przedewszystkiem wysnuć należy wniosek, że przy nauce, z powodu ciasnych granic pamięci, nie może nam chodzić o sumę wiedzy przekazanej uczniom w jednej godzinie, lecz o najsilniejsze utrwalenie tej wiedzy. Wykorzystanie czasu szkolnego polega nie na sumie mechanicznie złączonych wyobrażeń, lecz na wyszukaniu wszelkich podpór apercepcyjnych, wszelkich możliwych połączeń. *J. Ippoldt.*

GRILLPARZERS WERKE HRG. V. RUDOLF FRANZ IN 5 BDEN. Leipz.-Wien, Bibliographisches Institut. I. tom 64+432 str., II. tom 374 str. à 2·40 kor.

Od roku 1901, kiedy upłynęło 30 lecie zastrzegające prawo własności spadkobiercom, ukazały się już dość liczne wydania dzieł Grillparzera w całości i poszczególnych dramatów dla szerokiej publiczności i dla użytku szkół. Powyższe wydanie obliczone na pięć tomów, z których ukazał się dopiero tom I. i II., przeznaczone jest dla publiczności wykształconej, a nie dla uczonych, jednakże odpowiada wszelkim wymogom nowoczesnej krytyki tekstu. Wydanie jest opracowane nader starannie. Przedstawienie życia i działalności Grillparzera przez wydawcę na 64 stronach zaleca się barwnością, żywością i należytem zrozumieniem ducha poety. Każdy utwór poprzedzony jest krótkim wstępem, który rzuca światło na jego powstanie, historyę tekstu i stosunek do czasu. Uwagi umieszczone pod tekstem, szczególnie cenne przy utworach lirycznych, albo odnoszą się do stosunków życiowych poety, objaśniając sytuacyę, w której utwór powstał, albo przyczyniają się do zrozumienia tekstu, lub też uwzględniają stosunki literackie, albo wreszcie podają znaczenie wyrazów i wzmianek mitologicznych. Świadczą one o głębokiem zajęciu się utworami poety i odnoszą się bardzo często do miejsc nie objaśnionych przez innych wydawców, a potrzebujących objaśnienia. Szczególnie tyczy się to dramatów. Jedyną wcale znaczną wadą tych objaśnień jest to, iż jest ich za mało. Na końcu każdego tomu zestawione są nader starannie waryanty wydań i rękopisów, tak że wydanie to odpowiada wszystkim wymaganiom. Z waryantów łatwo sobie zestawić historyę tekstu i wniknąć w sposób tworzenia poety. Tom I. za-

wiera oprócz życiorysu wybór utworów lirycznych i epigramatycznych, nadto Die Ahnfrau; tom II.: Sappho, Das goldene Vlies. Dalsze dwa tomy mają objąć wszystkie wielkie dramaty poety, a więc z pominięciem fragmentów, które znaleść można w wydaniu Sauera, a które zajmują tylko uczonego. Piąty tom zawierać będzie: „Das Kloster bei Sendomir“, „Der arme Spielmann“, nadto niektóre rozprawy z zakresu estetyki, historyi i literatury, wreszcie coś z osobistych wspomnień poety. — Pisownia obecnie w Austryi i w Niemczech używana.

Jeżeli się zważy zalety wydania, rozmiary dzieła, oraz zewnętrzną formę (piękny papier, wyrazisty i przejrzysty druk, ozdobną oprawę), to z uznaniem trzeba podnieść bardzo niską cenę dzieła. Spodziewać się należy, że wydanie to (Meyers Klassiker-Ausgaben) przyczyni się do rozpowszechnienia znajomości Grillparzera w północnych Niemczech, gdzie poeta dotychczas nie cieszył się zbyt wielką popularnością. *J. Ippoldt.*

PRZEGLĄD LITERATURY PEDAGOGICZNEJ.

HARASZKIEWICZ MIKOŁAJ. Szkoła publiczna, czy nauka prywatna? („Rodzina i szkoła“. 1903. nr. 19—22. str. 1—5).

Prawdziwe wychowanie polega nie na zewnętrznej ogładzie, (bo człowiek jest istotą organiczną, która, jak każdy organizm, musi rozwijać się z wewnątrz), nie na przysposobieniu do pewnego zawodu życiowego, ale na wykształceniu w człowieku człowieka. A więc rozwinąć przyrodzone zdolności dziecka w zdrowe i dzielne siły, wskazać mu zawczasu i utorować drogę do poznania swej istoty, swego w świecie i społeczeństwie przeznaczenia, nadewszystko zaś skierować całą jego duszę ku najwyższym celom ludzkości, ku prawdzie, dobru i pięknu — oto zadanie prawdziwego wychowania, to owo królestwo boże i owa sprawiedliwość, której w wychowaniu przedewszystkiem szukać należy, a reszta, t j. teoretyczne i praktyczne wiadomości, potrzebne do przyszłego życia zawodu, niechaj drugie zajmą miejsce.

Tych kilka uwag wystarczy — nawet dla tych, co się nad zadaniem nauczyciela nie zastanawiali, aby przyjść do tego przekonania, że zadanie to jest wielkie, że wymaga ludzi prawego charakteru, szerokiej i głębokiej wiedzy, świadomych istoty człowieka, ludzi z szczególnym darem obserwacyi, wiernych swemu powołaniu i niezmordowanych w pracy, ludzi z swobodnym duchem i wypogodzoną myślą, a nadewszystko ludzi pełnych miłości ku dziatwie. Gdzie brak tych warunków, tam wychowanie staje się tresowaniem, a z rąk takich tresowników nie może wyjść człowiek — ale ubogie na duchu, łachmanami połowicznej oświaty przyodziane stworzenie — i gdyby nieraz natura nie przyszła w pomoc i nie wypełniła lub nie

wyprostowała tego, co wychowanie zaniedbało lub spaczyło, widzielibyśmy nierównie więcej takich człowieczych karykatur, chociaż i tak, aż nadto wiele ich napotykamy.

A teraz zastanówmyż się nad tem: — któż to są ci ludzie, którym rodzice wyższych i zamożniejszych stanów wychowanie swych dzieci zwykle powierzają? Czy to wytrawni, dzielni pedagodzy? Nie— to zwykle gimnazyaści lub akademicy, a między nimi bardzo wielu takich, którzy rozpoczętych studyów dla braku talentów lub ochoty nie mogli ukończyć. Jeżeli chcemy wyhodować jakąś roślinę, nie wezwiemy zapewne do tego konowała lub stolarza, ale doświadczonego ogrodnika; a wychowanie najszlachetniejszej, najdroższej rośliny, wychowanie własnego dziecka, powierzamy pierwszemu lepszemu, niedouczonemu człowiekowi! Wiemy, jak silnie działa na usposobienie dziecka każde słowo, wogóle krok, każdy przykład nauczyciela; wiemy, że te dziecięce wrażenia stanowią nieraz o całej moralnej wartości lub nicości przyszłego młodzieńca i męża, a tu bez dokładnego zbadania, jakiego ducha, jakiego moralnego usposobienia jest ten, któremu wychowanie dziecka oddać mamy, czynimy tak ważny wybór!

Lecz niechby taki guwerner posiadał wielostronne i gruntowne wykształcenie, niechby był człowiekiem najmoralniejszym, — ale czy zna on, czy może znać człowieka, znać dziecko? A jednak bez tej znajomości nie ma prawdziwego wychowania! Nie książki zresztą, ani sale akademickie, ani nawet seminarya nauczycielskie robią nauczycieli, ale izba szkolna, ale długa i gruntowna praktyka. A ten, któremu wychowanie dziecka powierzamy, nie był w izbie szkolnej jako nauczyciel ani jednej godziny.

Nauczyciel musi ukochać zawód, któremu się poświęca; — a czyż można się spodziewać zamiłowania po tych, którzy się nauczycielstwu z konieczności oddają, którzy idą na guwernerkę dlatego tylko, by uzbierać cokolwiek grosza, o którymby potem rozpoczęte nauki ukończyć mogli?

Lecz dajmy na to, że wybór rodziców padł na człowieka prawego, światłego, doświadczonego, jednem słowem — dzielnego pedagoga. I w takim atoli razie musimy się oświadczyć w ogólności przeciw nauce prywatnej, a to z następujących powodów:

Tylko między ludźmi staje się człowiek człowiekiem, tylko między ludźmi wychowuje się do życia i życie wychowuje go. I dlatego nie bez przyczyny mówimy o szkole życia. Szkoła ta rozpoczyna się już z pierwszem ocknieniem się władz duchowych dziecka i od tej chwili pokazuje się życie z najrozmaitszych stron i prowadzi je do poznania siebie, gdy przeciwnie wychowanie domowe zasłania wiele z tych stron i nie daje życia dostatecznie poznać.

W domu nie ma dziecko miary dla swej duchowej siły, w szkole zaś znajduje ją w porównaniu owoców swej pracy z pracą współuczniów.

Dziecko uczy się i prędzej i lepiej w gronie rówieśników, niż w odosobnieniu, a to z powodu emulacyi, która dobrze prowadzona, by się nie wyrodziła w złą ambicyę, jest i będzie zawsze jedną z najdzielniejszych pobudek do pracy i skutecznym środkiem wychowawczym. W domowem wychowaniu trudno ten szlachetny popęd obudzić; można tu wprawdzie użyć wzorów i przykładów historycznych, ale nie można użyć żywych, które nierównie skuteczniej działają, bo jak w innych względach, tak i tutaj segnius irritant animos demissa per aures, quam quae sunt oculis subjecta fidelibus.

Wiemy także z doświadczenia, że dzieci uczone w domu są zwyczajnie leniwsze i nieporadniejsze w myśleniu, a zato prawie zawsze zarozumialsze względem kolegów, jeżeli się później w wyższych klasach zetkną z nimi. I nic dziwnego: odpowiedzi i wypracowania ich wypadały zwykle dobrze, bo nie było innych, co lepiej zrobili a pochwała, jaką zyskały, podnosiła je wyżej, niż uczniów publicznej szkoły, bo ci widzą zwyczajnie jeszcze innych, którzy takie same albo jeszcze lepsze czynią postępy.

Wreszcie i tego pominąć nie można, że jeden nauczyciel choćby najlepszy nie dokaże i przy najlepszych chęciach tego, co kilku równie zdolnych. Może przysposobi dziecko wybornie w jednej lub drugiej gałęzi nauki, ale natomiast zaniedba trzecią i czwartą, a może ta trzecia lub czwarta jest właśnie tą, do której dziecko ma najwięcej zdolności i ochoty.

Powiadają, że w szkole ujrzy dziecko niejedno złe, jakiego w domu nie widzi, a zły przykład musi na nie wpłynąć ujemnie. Niewątpliwie — tak jest w istocie! Jednakowoż nie jest to wszystko tak niebezpieczne, jak się zdaje zwolennikom wychowania domowego. Gdzie nie ma pokusy, tam nie ma cnoty; wśród występku wyrabia się i ustala cnota. Co pomoże zamknąć dziecko w domu przed złem? Wszak prędzej czy później musi ono wejść w wir społecznego życia. Cóż stanie się wtedy, gdy zobaczy naraz tyle złego, tyle niebezpieczeństw, których się nawet nie domyślało? Należy więc puścić dziatwę w jej świat, którym jest szkoła. Tam pozna prawie bezwiednie ludzi, własnem doświadczeniem odróżni złe od dobrego. Autor oświadcza się bezwarunkowo przeciwko nauczycielom domowym wogólności, albowiem podług powszechnego doświadczenia najlepszymi uczniami są ci, co nie mają żadnych nauczycieli domowych, a to dlatego, że pracują samodzielnie, a samodzielność tylko, rozwija umysł i rodzi prawdziwy postęp. Uczeń, mający nauczyciela domowego, spuszcza się na niego i nie uważa i nie pracuje w szkole, a wskutek tego musi się potem uczyć niedokładnie i zwykle bardzo powierzchownie od ucznia wyższej klasy tego, czego gruntownie i dokładnie od nauczyciela mógł się był nauczyć. Oprócz tego przyzwyczaja się także dziecko popisywać potem w szkole wobec nauczyciela i kolegów tem, co nie jest owocem jego własnej pracy i okazywać lepszem, niż jest rzeczywiście. A czy to da się pogodzić z prawdziwą pedagogią? czy nie prowadzi to wprost do obłudy i lekceważenia pracy?

Nauczyciel domowy jest tylko tam na swojem miejscu, gdzie uczeń z powodu słabości przerwał przez jakiś czas naukę i chciałby uzupełnić to, co zaniedbał; albo dla uczniów pilnych, ale tępego pojęcia, którymi nauczyciel w szkole nie może się w licznej klasie tyle zająć, ile potrzeba, by umysł ich rozjaśnić i do prędszego pojmowania nauk przysposobić; wreszcie może być dobrą i dla uczniów z nadzwyczajnym talentem, jeżeli chodzi o to, by prywatną ich naukę należycie pokierować, jeżeli nauczyciel w szkole tego uczynić nie może. Lecz we wszystkich tych wypadkach nie można brać pierwszego lepszego za nauczyciela, ale człowieka, o którego zdolności i charakterze mamy pewne przekonanie.

HUENDGEN. Die Genfer Ferienkurse. („Gymnasium". 1903. nr. 16. str. 561—570).

Ustanowienie kursów wakacyjnych zawdzięczać trzeba tej okoliczności, że inna pora nie sprzyjałaby daniu sposobności studentom i nauczycielom obcokrajowym wyćwiczenia się w języku francuskim. Kursa trwają w zasadzie sześć tygodni: od połowy lipca do końca sierpnia, przypadają zatem na czas, wolny po większej części od nauki. Na czele kursów stoi profesor uniwersytetu. W r. ub. kierownikiem był prof. Ch. Seitz, który zarazem wykładał o urządzeniach i zwyczajach krajów francuskich. Docent Mercier wykładał literaturę klasyczną i nowoczesną oraz prowadził ćwiczenia psychologiczne i pedagogiczne; docent Zbindar mówił o metodach nauczania języków nowożytnych; o stylu mówił docent Bully, o wymowie i wykładach docent Tudichum, a analityczną lekturą kierował profesor uniwersytetu paryskiego Flegenheimer. Ćwiczeniami stylistycznemi kierowali: Bully (dla Niemców), adwokat Dufour (dla Anglików) i Muret (dla Włochów). W r. bież. miał być ponadto ustanowiony osobny oddział dla Rosyan, którym miał kierować nauczyciel gimnazyalny z Kijowa. Program obejmował 12 wykładów, które odbywały się przez pięć dni w tygodniu; sobota zaś była przeznaczona na wspólne wycieczki. Uczestnictwo w kursach było tak silne, że musiano utworzyć trzy sekcye, z których każda miała swoje osobne wykłady. Wszyscy słuchacze zbierali się wspólnie tylko na te wykłady, które nie były połączone z ćwiczeniami praktycznemi. Na użytek uczestników ćwiczeń praktycznych wydawano odpowiednie książki z bibliotek genewskich seminaryów. Oprócz wymienionych wykładów odbywały się jeszcze ćwiczenia w konwersacyi oraz ćwiczenia pisemne. Ilość uczestników tych ostatnich grup była ograniczona do 10—12 osób. Dalej nastręczała się sposobność słuchania znakomitego mowcy prof. Schelera, a także wykładów p. Platehoff-Lejenne'a o pesymizmie w literaturze francuskiej. Osobny oddział ćwiczył się pod kierunkiem profesora konserwatoryum w spiewaniu francuskich pieśni. Słowem — kto brał pilnie udział w wykładach i ćwiczeniach, kto przygotowywał się sumiennie poza godzinami wykładowemi w domu, ten z pewnością nie mógł się uskarżać na brak pracy. Uczestników kursów dopuszczano

też na posiedzenia wielu naukowych towarzystw genewskich, gdzie także mogli dużo skorzystać. W każdą sobotę i popołudnia, wolne od nauki, przedsiębrano wycieczki w okolicę Genewy, a zwłaszcza do takich miejscowości, które mają znaczenie dla nauczycieli języka francuskiego, n. p. do Coppet i do filozofa Ferney'a. Dwudniowa wycieczka do Chamonix dała poznać uczestnikom śniegiem pokryte szczyty alpejskie. Na uczestników kursów wakacyjnych przyjmowano oprócz nauczycieli i nauczycielek publicznych szkół, także uczniów szkół wyższych oraz takich, którzy swoje wyższe wykształcenie doprowadzili do końca złożeniem jakiego egzaminu. Na żądanie wydaje dziekan wydziału filozoficznego regularnie uczęszczającym słuchaczom urzędowe poświadczenia z odbytego kursu. Wpisowe kosztuje 40 franków, za udział w konwersacyi i ćwiczeniach pisemnych płaci się po 6 fr. „Comité de patronage des étudiants étrangers", urzędujący w zabudowaniu uniwersyteckiem, daje uczestnikom kursów wszelkie potrzebne objaśnienia. Całe utrzymanie wraz z pomieszkaniem kosztuje 100 fr. miesięcznie. W kursach brało udział 242 osób rozmaitych narodowości: w tem było mężczyzn 133, kobiet 109. Największa liczba pochodziła z Niemiec, bo aż 114, następnie z Austryi 34, z Rosyi 33, z Szwajcaryi 15, z Włoch 14, ze Stanów Zjednoczonych 7, z Anglii 6, z Holandyi 5, z Węgier 4, z Bułgaryi 3, z Bośnii i Szwecyi po 2, ze Szkocyi, Serbii i Grecyi po 1. W dalszym ciągu zbija autor zarzuty, jakie podnoszą przeciwnicy kursów genewskich przeciwko czystości języka francuskiego w kantonie genewskim.

ESS F. Eine Universität im den Vereinigten Staaten Nordamerikas. („Gymnasium". 1903. nr. 18. str. 633—640).

21. października 1901 r. obchodził Yale-University w mieście Nev Haren stanu Connecticut dwusetną rocznicę istnienia. W r. 1700 liczyła ta część Ameryki północnej, która do dzisiaj zowie się Nową Anglią, niemal 100 tysięcy białych mieszkańców, ci zaś pobierali wyższe wykształcenie w Kollegium Harvarda koło Bostonu, założonem w r. 1636 przez uczniów angielskich wszechnic. Ale gdy obie kolonie Massachusetts i Connecticut dążyły innemi drogami w swoim rozwoju religijnym i politycznym, — nie dziw, że kolonia ostatnia zapragnęła mieć własny uniwersytet. Założenie Yale-University wyszło od duchownego Pierponta, który pobierał nauki w Harvard. Ciało ustawodawcze kolonii nadało nowemu zakładowi jeszcze w tym samym roku prawo udzielania stopni akademickich. Wkrótce przyszła kolonia nowej szkole z pomocą pieniężną w wysokości 80 funtów szterlingów, a równocześnie jeden z obywateli darował jej dom na pomieszczenie. Niejaki Dummev, polityczny agent kolonii Connecticut w Londynie, zajął się szczerze tą nową szkołą i przesłał jej w latach 1714/15 tysiąc wartościowych dzieł, co zwróciło na zakład uwagę angielskiego gubernatora Elihu Yale, i ten obdarzył młodą instytucyę sumą 500 funtów szt., sumą naówczas ogromną. Z wdzięczności za ten i inne późniejsze dowody życzliwości nazwany został później zakład Kolle-

gium Yale' a. Zakład wzrastał szybko. Wnet drewniany budynek szkolny, w którym mieszkali uczniowie, okazał się za szczupły. I znowu przyszedł z pomocą rząd kolonialny, udzielając szkole części dochodów podatku od rumu. Rektorem był duchowny, a przejście jego na łono kościoła anglikańskiego zachwiało silnie zakładem. Ale wnet zmieniły się stosunki, a dary w książkach, pieniądzach i posiadłościach ziemskich nie ustawały. W tym właśnie czasie popełniono błąd ogromny, wydzierżawiając w r. 1763 otrzymane posiadłości na przeciąg dziewięćset dziewięćdziesiąt i dziewięć lat!! W r. 1745 otrzymała szkoła nowe przywileje, mocą których rektor wraz z ciałem nauczycielskiem mieli stanowić osobną korporacyę, używającą wspólnej pieczęci, zakład i nauczyciele byli wolni od podatków i od służby wojskowej, a za to mieli składać przysięgę wierności Anglii. W trzeciej ćwierci XVIII wieku założono też literackie stowarzyszenie dla uczniów, które miało wielki wpływ na wyrabianie się charakterów. W latach 1776—1778 wojna zabrała wielu uczniów zakładowi, a w finansach sprowadziła nieporządki. W r. 1779 nadciągnęli Anglicy do Nev Haven. Rektor chwycił za broń przeciwko nim, za co został uwięziony i z powodu dłuższego więzienia umarł Wnet zmieniły się stosunki, tak że pod koniec wojny zakład liczył 270 uczniów. Teraz nastąpiły ciągle coraz to nowe fundacye. Utworzono zatem katedrę dla języka hebrajskiego i oryentalnych (1781), znalazły się środki na powiększenie biblioteki i środków naukowych i t. d. Pomimo wszelkich darowizn musiał zakład zwrócić się znowu do rządu z prośbą o pomoc. W r. 1792 udzieliło państwo 40.600 dolarów, za co otrzymało dziewięć głosów w zarządzie zakładu. Teraz wybudowano nowe dormitoryum i założono nowe katedry matematyki i nauk przyrodniczych. Objęcie rektorstwa w r. 1795 przez pastora Dwighta było punktem zwrotnym w historyi zakładu. Oprócz bowiem zasadniczych zmian w sprawie traktowania uczniów, ustanowiono teraz katedry: chemii, mineralogii, geologii, języków klasycznych, historyi kościelnej, prawa natury, prawa narodów i ustawodawstwa Stanów Zjednoczonych. W r. 1810 przybyły katedry lekarskich nauk, a rząd dał 20.000 dolarów na wybudowanie szkoły lekarskiej, założenie anatomicznego muzeum oraz biblioteki fachowej. Te innowacye wpłynęły bardzo korzystnie na wzrost liczby uczniów. Pod kierunkiem następców Dwighta rozwijał się zakład szybko i stale. Niebawem ustanowiono katedrę filologii germańskiej i ekonomii politycznej. Także równomiernie mnożyły się darowizny. Byli uczniowie szkoły tej darowali jej w latach 1831—1836 sto tysięcy dolarów, a w r. 1835 wpłynęło 6.000 dolarów, jako pierwsza fundacya dla niezamożnych uczniów. W r. 1841 zamieniono szkołę na uniwersytet. Wybudowano wydziały teologiczny i lekarski, założono katedry języka arabskiego i sanskrytu, metafizyki (1847), francuskiego (1854). Równocześnie podniesiono opłatę szkolną z 33 dolarów rocznie na 45 (1856), potem na 60 (1866), a wreszcie na 90 (1870). Uniwersytet wysyłał rok rocznie swoich wychowanków do Niemiec, ażeby tam przygotowali się do objęcia katedr uniwersy-

*

teckich. Majątek zakładu wynosił w r. 1862 niecałych 700.000 dolarów, w r. zaś 1886 wzrósł do dwu milionów! Od tego czasu aż do r. 1902 pomnożył się majątek nowymi 200 tysiącami dolarów. Generalny fundusz uniwersytecki wynosi 2,372.000 dolarów; fundusz płac profesorskich 770.000; fundusze specyalne dla poszczególnych wydziałów 575.000; fundacye stypendyjne i nagrodowe 910.000; fundusze biblioteczne 308.000; fundusz wydatków bieżących 85.000; i nakoniec fundusz jubileuszowy 310.000 dolarów. W ostatnim roku szk. wydał zakład na płace nauczycieli 361.400 dol., na stypendya 58.411, na wydatki administracyjne 11.000; na podatki i melioracyę 10.380 i t. d., co razem wyniosło 769.598 dolarów. Do tego zakładu uczęszczało w ostatnim roku 2.542 uczniów. Z tej liczby: na wydział filozoficzny 304, na teologiczny 89, na lekarski 133, na prawniczy 215, na przyrodniczy 105, do szkoły muzycznej 126, do szkoły lasowej 7, do szkoły sztuk pięknych 75. Reszta t. j. 1.800 przypada na gimnazyum. Z pomiędzy obcokrajowców można tu napotkać: Japończyków, Turków, Włochów, Francuzów, Greków, Meksykańczyków i t. d. i t. d.

RIEGEL JUL. DR. PHIL. Pädagogische Betrachtungen eines Neuphilologen. Ein Beitrag zur Schulreform. Coethen. Verlag von Otto Schulze. 1903. 8-ka, str. VII i 52.

Praca ta nie zawiera nic nowego. Jeżeli jednak nie jest pozbawiona wartości, przynajmniej dla filologów nowożytnych, to z tego powodu, że autor omawia w niej nie tylko samą naukę języków nowoczesnych, lecz także całą metodę nauczania w szkołach realnych, stosunek domu do szkoły i t. p. ze specyalnego punktu widzenia, nowożytnego filologa, ażeby nakoniec na podstawie własnych doświadczeń uczynić kilka projektów, zmierzających do polepszenia nauki filologii a nie mniej samejże szkoły. Swoje pedagogiczne spostrzeżenia ugrupował autor w ośmiu rozdziałach, które mówią o: metodzie, książkach szkolnych, uczniach, o domu i szkole, o nauczycielu, o gronie profesorskiem, o organach kontrolujących i o przepisach szkolnych. Autor stoi na stanowisku metody reformowanej, to też uważa metodę, zaprowadzoną oficyalnie w Austryi, za niezadowalającą. Wobec tego, że poglądy na metodę, zadanie i cel nauki języków nowożytnych nie są jeszcze dotąd należycie wyjaśnione, nie można razem z autorem dziwić się brakowi odpowiednich podręczników do ich nauki. Wyrzekania autora na brak pilności i zdolności uczniów nie tyczą się wyłącznie szkół realnych. Przyczyna tego wszystkiego leży nie tyle w szkole, ile raczej w społecznych stosunkach, to też wszelkie projekty, zmierzające do poprawy złego, mają tylko bardzo problematyczną wartość. Najlepsze są rozdziały, traktujące o nauczycielach i wogólności o całem gronie profesorskiem. Bo n. p. gdzieindziej zamiast trzymać się w granicach tego, co można osiągnąć przez szkołę, autor bawi się w krytykę programu naukowego, najzupełniej błędną. (A. Seeger w „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“. 1903. zeszyt 3. str. 280—281).

KNIFFLER. Verwertung der Programmabhandlungen für die Schülerbibliotheken. („Gymnasium“. 1903. nr. 11. str. 369—372).

Z biegiem lat gromadzą się w bibliotekach nauczycielskich całe stosy programów szkolnych, butwiejąc bez najmniejszego pożytku. Początkowo celem programów szkolnych było danie świadectwa o kierunku naukowym zakładów wyższych, o pracach naukowych nauczycieli. To też drukowano w nich rozprawy ściśle naukowe, przyczem filologowie klasyczni posługiwali się językiem łacińskim. W najnowszych jednakże latach zaczynają drukować w programach prace, popularyzujące wiedzę. Nie trudno tedy napotkać w nich opracowania dziejów zakładu lub powiatu, opisy podróży, szczególniej do Włoch i Grecyi, wycieczek przyrodoznawczych, doświadczeń fizycznych i t. d. i t. d., ułożone w sposób przystępny i zrozumiały nawet dla niefachowca. To też autor bardzo słusznie rzuca myśl — włączenia programów, zawierających tego rodzaju prace do biblioteki uczniów. Podług treści możnaby je grupować w następujący sposób: I. prace z zakresu badania pisma świętego, przyczem należałoby uwzględniać pilnie wyznaniowy charakter szkoły, a polemiczne rzeczy bezwarunkowo wykluczać; II. prace, objaśniające ważniejsze momenty i kwestye języków klasycznych; III. prace, dotyczące tych okresów literatury, które albo wcale nie albo tylko w krótkości są traktowane w szkole; IV. opisy podróży; V. prace, objaśniające zjawiska i doświadczenia fizykalne w sposób jasny i prosty. Grup takich możnaby utworzyć znacznie więcej. Ale na razie chodzi przedewszystkiem o wprowadzenie projektu tego w czyn. Projekt ten zasługuje bezwarunkowo na poparcie, gdyż w ten sposób otwiera się dla chętnych uczniów nowe źródło lektury poważnej, lektury zaś nigdy nie może być za wiele! Powtóre dotąd bezużytecznie leżące programy mogą wydać doskonały pożytek znalazłszy się w rękach uczniów klas wyższych. *Dr. Stanisław Zdziarski.*

Sprawy Tow. nauczycieli szkół wyższych.

Sprawozdanie z posiedzeń Kół:

KOŁO JAROSŁAWSKIE. Posiedzenie z dnia 6. maja b. r. Prof. Piątkowski podaje do wiadomości odpowiedź Rady miejskiej jarosławskiej na prośbę wniesioną przez tutejsze Koło o wyznaczenie miejsca na zabawy dla młodzieży tutejszych szkół średnich.

Miasto oddaje na ten cel ogród, tak zwany „Sokoła". Wobec tego, że ogród ten ma wiele stron ujemnych, leży bowiem tuż przy ulicy bardzo uczęszczanej, jest za szczupły dla młodzieży dwu zakładów, korzysta już z niego „Sokół", nadto odbywają się w nim i różne festyny, Koło uchwala urządzać w ogrodzie tym tymczasowo zabawy z możliwie małymi wkładami a równocześnie starać się usilnie, aby Rada miejska na przyszłość wyznaczyła odpowiedniejsze na ten cel miejsce. Wybrano komisyę z pięciu członków do urządzania tych zabaw.

Posiedzenie dnia 19. maja b. r. Delegat na Walne zgromadzenie otrzymuje instrukcyę. Dalszy ciąg tego posiedzenia nastąpił dnia 13. czerwca, w którym to dniu delegat zdał sprawę z przebiegu Walnego zgromadzenia, zaś prof. Jurkowski podał krótką treść z rozpraw A. Brücknera, „Cywilizacya i język" i „Z dziejów języka polskiego", przyczem uwzględnił także zdania niektórych krytyków, jakie o tych rozprawach wypowiedzieli. W dyskusyi zabierali głos: dyrektor Wójcik i Dr. Jakubiec.

KOŁO KOŁOMYJSKIE. Na 2 posiedzeniach Koła kołomyjskiego odbytych w czerwcu omawiał prof. Dembitzer kwestyę programów szkół średnich. W I. części swego referatu podał do wiadomości zgromadzonych zapatrywania dyrektora Konrada Rethwischa z Berlina na sprawę programów szkół wyższych w Niemczech (por. Jahresberichte über das höhere Schulwesen. Jahrgang 1902. Berlin 1903, Einleitung). Rethwisch uważa programy szkolne za potrzebne. W szczególności przemawia za potrzebą wydawania rozpraw naukowych (pedagogicznych) w rocznych sprawozdaniach szkół wyższych niemieckich. Według Rethwischa rozprawy naukowe podnoszą w oczach społeczeństwa niemieckiego nauczycieli szkół wyższych (Oberlehrer), zbliżając ich do innych warstw wyższych (gebildete Stände). Społeczeństwo po rozprawach naukowych — według Rethwischa — poznaje wyższość wspomnianych nauczycieli pod względem literackim i naukowym nad innymi stanami, rekrutującymi się także z ludzi o uniwersyteckiem

wykształceniu. Nadto przytoczył referent zdania innych nauczycieli i profesorów niemieckich za i przeciw rozprawom naukowym. Potem podał przepisy odnoszące się do rozprawy programowej w Austryi (w Marenzellera Normalien. N. 482, 483), dalej mówił w ogólności o dodatnich i ujemnych stronach rozpraw programowych w naszym kraju, zwłaszcza w miastach prowincyonalnych, wreszcie zbijał twierdzenia Rethwischa, przemawiające jakoby za potrzebą wydawania rozpraw naukowych, wyrażając zapatrywanie, że zwyczaj niemiecki, w szczególności pruski, ogłaszania tych rozpraw, w naszym kraju nie ma racyi bytu. Zgodnie z Rethwischem i innymi przemawiał referent za zatrzymaniem wiadomości szkolnych jednolicie redagowanych i wolnych od błędów rzeczowych i drukarskich, proponując, by je wydawano po skończeniu II. półrocza roku szkolnego albo nawet z początkiem następnego roku szkolnego, a nie, jak teraz się dzieje, równocześnie z rozdawaniem świadectw w II. półroczu, co zmusza do pośpiechu w pisaniu i drukowaniu tych wiadomości.

Referat prof. Dembitzera uzupełnił prof. Missona sprawozdaniem z referatu o programach gimnazyalnych, umieszczonego w „Muzeum“ przez prof. Piniego, poczem wywiązała się dyskusya, w której zabierali głos dyr. Niedzielski i profesorowie Makaruszka, Trybowski, Majewski, Wilk, Moss, Roskosz.

Wynikiem jej była rezolucya do naczelnego Wydziału, aby w sprawie programowych rozpraw wydał kwestyonaryusz i rozesłał go Kołom dla rozpatrzenia tej sprawy.

KOŁO KRAKOWSKIE. Posiedzenie dnia 23. kwietnia 1904. Przewodniczy prezes.

Po przyjęciu protokołu, odczytał sekretarz wnioski po referacie prof. M. Mazanowskiego, które bez dyskusyi przyjęto.

Prof. Waleryan Heck przedstawia działalność komitetu Muzeum szkolnego. Ma on być podległym Wydziałowi Koła i powiększyć się kooptacyą, wybory nie są jednak co roku potrzebne. Wysłano prośby do szkół miejscowych i niektóre z nich przesłały już wykazy nadających się do Muzeum dzieł. Zrobiono doświadczenie, że nietylko w mieście samem ale i na prowincyi, po archiwach parafialnych, możnaby cenne rzeczy odnaleźć. Mowca zwraca się do obecnych, by komitet w jego pracy poparli.

Radca Dr. German cieszy się, że przypadkowo bawiąc w Krakowie dowiedział się o działalności komitetu miejscowego. Dary dla Muzeum płyną obficie, dublety są jednak już teraz plagą zbiorów i należałoby ich o ile możności unikać. Szczególniej tyczy się to podręczników. Umieszczenie Muzeum jest zapewnione, a może i utrzymywanie z funduszów publicznych przyjdzie do skutku. W ostatnich czasach starano się o pozyskanie prac nauczycieli, a zbiór taki, dający pojęcie o ogromie tych trudów, będzie jednym ze środków podniesienia godności stanu nauczycielskiego.

W dyskusyi przedstawia prezes Dr. Karbowiak dalsze szczegóły akcyi komitetu miejscowego, tudzież potrzebę ograniczenia się teraz tylko na Kraków, gdzie jest dużo do zrobienia. Prof. Kurpiel radzi, by dublety oddawać Lwowskiemu Towarzystwu zakładającemu biblioteki na prowincyi. Prof. Heck zwraca uwagę, że czasem egzemplarz następny jest lepiej zachowanym, kompletnym i wskutek tego pożądanym.

Radca Dr. German odpowiada, iż nie zawsze Tow. bibliotek może z naszych dubletów korzystać n. p. z podręczników szkolnych. Komitet muzealny ma zamiar wydać obszerne sprawozdanie ze swej działalności, wraz ze spisem ofiarodawców i użyć go jako środka agitacyjnego. Pewną więc liczbę może przesłać do Krakowa. Akcya zatacza coraz to szersze kręgi, niedawno wpłynęły zgłoszenia z Litwy.

Prof. Flach proponuje utworzenie kategoryi członków przyjaciół Muzeum, płacących wkładki na cele instytucyi — podobnie jak to się w Tow. przyjaciół sztuk pięknych dzieje.

Prof. Śnieżek zwraca uwagę na Muzeum śląskie, skądby może można coś dla Muzeum szkolnego wydostać.

Po odpowiedzi radcy Dra Germana, że Śląsk został ogołocony z zabytków na cel właśnie tego Muzeum śląskiego, któremu komitet nie chce rzeczy cennych odbierać, dyskusyę nad tym przedmiotem zamknięto.

Następnie Dr. Kurpiel przypomina w krótkich słowach swój dawniejszy referat o nauce jęz. ruskiego i uzasadnia potrzebę wprowadzenia obowiązkowej nauki jęz. ruskiego i polskiego w szkołach średnich całego kraju. Zdaniem pierwszego mowcy, prof. Sobińskiego, akcentuje Dr. Kurpiel rzecz ze stanowiska utilitaryzmu, by umożliwić naszym uczniom otrzymywanie posad w Galicyi wschodniej i uśmierzyć walkę narodowościową. Stanowisko referenta jest o tyle fałszywe, że zdaje mu się, iż szkoła jest wszechpotężną i zdoła to wszystko zrobić. Tak zaś nie jest. Potrzeby tak gwałtownej mowca w tym kierunku nie widzi. Na podstawie artykułu Pazdry w „Czasie“ procent ludzi przechodzących z Galicyi zachodniej do wschodniej wynosi zaledwie 1·7%, a więc o tak gwałtownej transfuzyi mowy nie ma. Nauka obowiązkowa bez wielkiej szkody dla szkół naszych zaprowadzić się nie da. Koło krak. stać musi na stanowisku okręgów polskich i liczyć się nadto z opinią publiczną, która u nas dla tej reformy jest wrogo usposobioną.

Język ruski, nie przedstawiający dla uczniów naszych żadnej kulturalnej wartości, będzie u nas językiem martwym, a wyniki nauki bardzo małe. Porównajmy uczniów z Bielska, a naszych, to tamci będą posiadali gruntowne wykształcenie, my wprawdzie 4 alfabety, ale wiadomości mało. Nawet technicznie napotyka ta reforma na wielkie trudności, bo jakże ma wyglądać zmiana programu naukowego, proponowana przez referenta, gdzie miejsce na język ruski?

Prof. Łopuszański. Referent twierdzi, że nauka ta ma wpłynąć na złagodzenie różnic narodowościowych. Mowca jest innego zdania. Rusini kulturę polską znają, a przecież różnice rosną. A dla nas po co? Wśród nas nienawiści do Rusinów niema. Cały projekt ten jest wywołany położeniem politycznem tylko.

Obowiązkiem naszym jest wychowywać dzielne pokolenia dla naszego narodu, a horoskopy polityczne nas nie obchodzą. W całym świecie wyrabia się ogromna specyalizacya przy równoczesnem pogłębianiu wiedzy. Ileż zaś energii pochłonie w szkołach naszych cała masa obcych języków? Będzie to szkodą i dla ogólnego i fachowego wykształcenia. Chodzi o urzędników na wschodzie, toż ci przecież wysokich studyów w tym języku nie potrzebują, a do pewnej biegłości dojdą łatwo i sami.

Prof. Flach zwraca najprzód uwagę, że jeżeli nie chcemy podziału Galicyi na dwie połowy, to nie powinniśmy przedewszystkiem sami wprowadzać terminologii: Galicya wschodnia i zachodnia. Prawda, że szkoła nie jest wszechpotężna, ale zasady przez nas wpajane wychodzą w życiu późniejszem na jaw i wpływają na nie. Z narodem ruskim żyć musimy, mieszkając obok niego, a chcąc żyć z nim i rozumieć go, musimy znać jego język. Wstydzić się powinniśmy, że obcych rozumiemy a Rusina nie.

Koło krakowskie powinno pójść za tym wnioskiem, choćby wbrew innym Kołom, bo tam jest teren walki, my powinniśmy osądzać rzecz spokojnie i bez uprzedzeń. Powinniśmy zająć stanowisko ogólno polskie, stanowisko sprawiedliwości. Za przykład niech nam służą Niemcy w Czechach. Jeżeli oświadczymy się przeciw wnioskom, to one i tak wejdą w życie, ale my skompromitujemy się brakiem rozumu politycznego i zrozumienia ducha czasu.

Prof. Opuszyński przyznaje, że dyskusya nad tą sprawą prowadzona w Kole lwowskiem zrobiła na nim bardzo przykre wrażenie, bo wszyscy mowcy przemawiali tylko ze względów utilitarnych, a żaden nie jako prawdziwy pedagog. Jest przeciwnym reformie tej, bo cel nauki tego przedmiotu jest nie do osiągnięcia. Uczeń nie słyszy nigdzie słowa po rusku, będzie więc pakował do głowy szczegóły gramatyczne, a biegłości w mówieniu, o którą referentowi przedewszystkiem chodzi, nie nabędzie. Jeżeli język ruski jest niektórym potrzebnym, wprowadźmy go zapomocą lektoratów na uniwersytet, żądajmy znajomości jego przy egzaminach praktycznych, państwowych. My jesteśmy tu głównie pedagogami i tak rzecz oceniać powinniśmy.

Prof. Łopuszański stawia wniosek: Koło krakowskie uważa wprowadzenie obowiązkowej nauki języka ruskiego w całym kraju, za szkodliwe.

Prof. Opuszyński: Koło krakowskie nie uważa wprowadzenia obowiązkowej nauki języka ruskiego w całym kraju ze względów dydaktycznych za pożądane.

Prof. M. Mazanowski zwraca uwagę na doniosłość uchwały Koła w tej sprawie. Jeżeli staniemy na stanowisku pedagogów, to ten projekt potępić musimy. W ogóle jednak wprowadzanie tego rodzaju dyskusyi na Walne Zgrom. nie jest pożądane, gdyż wywołuje drażliwe, polityczne kwestye. Możeby dlatego nie uchwalać żadnego wniosku, a Wydziałowi Tow. odpowiedzieć, że grunt dla tego wniosku nie jest u nas korzystnym.

Prof. Kosiński przedstawia stosunek godzin filologicznych i realnych w gimnazyach i przestrzega przed zbytniem obciążaniem młodzieży jednym jeszcze językiem. Korzyść z literatury ruskiej mogłaby dla naszej młodzieży być dużą, ale tyle tam jadu i nienawiści do nas, że miłość obu narodów w ten sposób nie wzrośnie.

Po końcowych przemówieniach referenta Dr. Kurpiela i Dr. Opuszyńskiego polecających swe wnioski, uchwalono wniosek prof. Opuszyńskiego wszystkimi głosami przeciw 3, za wnioskiem referenta głosowało 2 członków, za wnioskiem prof. Łopuszańskiego sam wnioskodawca.

Na tem posiedzenie zamknięto.

KOŁO W NOWYM SĄCZU. Posiedzenie z 13. maja 1904. Posiedzenie Koła odbyło się stosownie do zapadłej uchwały w Starym Sączu.

1. Zagaił je w zastępstwie przewodniczącego dyr. St. Rzepiński i udzielił głosu dyr. Dobrowolskiemu, który jako gospodarz powitał gości z N. Sącza.

W swem przemówieniu podniósł dyr. Dobrowolski znaczenie łączności nauczycieli obu miast ich wzajemnej wymiany myśli i wspólnej pracy.

2. Następnie dyr. Rzepiński odczytał kilka wyjątków z swej pracy p. t. „Wycieczka na Wezuwiusz“.

3. Wywiązując się z danego na ostatniem posiedzeniu przyrzeczenia odczytał ks Kumor swój referat, a prof. Pichor wypowiedział swe uwagi na temat moralnego wychowania młodzieży i o środkach zapobiegających szerzeniu się chorób wenerycznych wśród uczniów. I tym razem wywiązała się żywa dyskusya, dowodząca, jak piekącą poruszono sprawę. Wszyscy mowcy zgodzili się na to, że złe przybiera wprost zastraszające rozmiary i że trzeba jak najskuteczniej i najenergiczniej mu przeciwdziałać. W jednej kwestyi wyłoniły się różnice zdań, bo podczas gdy jedna część mowców (ks. Kumor, prof. Gawor, prof. Tyran) była za utrzymywaniem młodzieży w zupełnej nieświadomości a jako środek zaradczy podawała głównie podniesienie ducha religijnego i częstsze wykonywanie praktyk religijnych, to druga część (prof. Leonhard, prof. Suchecki i inni) kładła większą wagę na rozumne i odpowiedne pouczenie młodzieży w okresie przejściowym z dziecka na młodzieńca. Wśród środków zaradczych wy-

mieniono: zwiększenie pracy fizycznej, zwłaszcza podczas wakacyi, ułatwianie wycieczek i równomierne kształcenie ciała i ducha, podnoszenie patryotyzmu, powstrzymywanie od picia alkoholu, towarzystwo starszych kobiet moralnych. Wreszcie większość postanowiła wybrać dwie komisye, które się zająć mają organizowaniem towarzystw ochrony młodzieży przed zepsuciem. Do tych komisyj weszli: dyr. Dobrowolski, ks. Kumor i prof. Mohr ze Starego Sącza i dyr. Rzepiński, ks. Nowicki, prof. Gawor i prof. Tyran z Nowego Sącza. Nad bliższymi szczegółami tego towarzystwa mają się zastanowić wymienione komisye.

SPRAWY BIEŻĄCE.

WIEC TOWARZYSTW WSTRZEMIĘŹLIWOŚCI.

W czerwcu b. r. odbył się w Wiedniu w sali Ronachera wiec towarzystw wstrzemięźliwości.

Przebieg posiedzenia wiecowego był następujący.

Radca dworu prof. Weichselbaum obalał mylne zdania wygłaszane co do znaczenia alkoholu, przedewszystkiem zaś zbijał twierdzenie podnoszone w obronie trunków wyskokowych, jakoby one były konieczne dla człowieka kulturalnego, mianowicie jako środek podniecający. Otóż wszystkie trunki tego rodzaju działają nie podniecająco lecz porażająco na mózgowe ośrodki nerwowe. Szkodliwy wpływ alkoholu a w szczególności jego wpływ porażający jest zawsze ten sam, czy on będzie używany w formie wódki, piwa, czy wina, czy koniaku, rumu, likierów, czy win owocowych, czy też niewinnych miodów. Trudna jest wprawdzie walka, powiedział prof. W. z głęboko zakorzenionymi zwyczajami i przesądami, lecz walcząc przeciw truciźnie moralnej i fizycznej, walczymy o zdrowie narodu.

Radca dworu prof. Max Gruber nadesłał referat, który odczytany został przez Dra Dauma. Dr. Gruber utrzymuje, że trunki alkoholiczne nie powinny być zaliczane do rzędu środków pożywnych; stąd też pożałowania godnymi są wysiłki tych uczonych i lekarzy, którzy jak prof. Hueppe, u nas zaś Dr. S. Sawicki i prof. Klecki, występują przeciwko abstynencyi, bo temi swemi wystąpieniami wyrządzają szkody nieobliczalne dla ludzkości.

Dr. Kirchmayr oświadcza, że z alkoholem rzecz się ma podobnie jak z morfiną, czem więcej się go używa, tem większe powstaje jego pragnienie. Dla medycyny alkohol jest absolutnie zbyteczny, a rzeczą lekarzy jest w tym względzie poczynić zmiany konieczne. Zalecać chorym trunki wyskokowe na wzmocnienie uważa Dr. K. ze stanowiska lekarza za zbrodnię. Zwracając się do młodzieży uniwersyteckiej powiedział Dr. K., jak nieoględnie, prawie po dziecinnemu, zaprzepaszczają akademicy olbrzymi kapitał sił swoich duchowych po knajpach i piwiarniach.

Następny referat wygłosił prof. Dr. Kassowic. Twierdzi on stanowczo, że alkohol pod żadnym względem, w żadnej formie, nie stanowi środka pożywnego. Nieprawdą jest, ażeby wino wzmacniało a piwo karmiło. Działalność towarzystw abstynencyi jest oparta na czystych i udowodnionych faktach nauki. Zaleca tedy, ażeby klasa inteligencyi a przedewszystkiem lekarze, w sprawie abstynencyi świecili przykładem klasie roboczej. Wiele także da się osiągnąć przez rozbudzany zapał szlachetny, gorący patryotyzm młodzieży uświadomionej.

W tym samym duchu co i poprzedni mowcy przemawiał w końcu Dr. Wiktor Adler, który zakończył podziękowaniem wszystkim licznie

zgromadzonym uczestnikom wiecu tudzież mowcom uczonym i szlachetnym, nie ukrywającym pod korzec oportunizmu swej wiedzy i swych przekonań.

KRONIKA SZKOLNA I PEDAGOGICZNA.

ZAPUSZCZANIE PODŁÓG SZKOLNYCH OLEJEM OD KURZU. Od dłuższego już czasu odbywają się w szkołach berlińskich próby zapuszczania posadzek szkolnych olejem od kurzu (Stauböhl.), które wykazały wprost świetne wyniki. Doświadczenia robione w tym kierunku przekonały, że szkoły, których posadzki naolejono, stoją o 100 procent wyżej pod względem zdrowotnym, od szkół o posadzkach nienaolejonych. Pył i brud wszelki na posadzce naolejonej tworzy wraz z powłoką oleju kłębki włókniste, które trzymają się podłogi i mimo chodzenia, tupania, biegania nie wznoszą się w górę. W izbach takich niema prawie nic kurzu, odczyszczanie zaś podłogi staje się bez porównania lżejszem niż podłogi niezapuszczonej. Badania naukowe Dr. H. Reichenbacha asystenta hygienicznego instytutu w Göttingen, których dokonał nad powietrzem izb naolejonych i nienaolejonych wykazały, że w pierwszych wzbijał się kurz w czasie zamiatania w niezmiernie małej ilości, gdy tymczasem w drugich powstawały całe tumany. Kurz izb naolejonych wykazał zawartość zaledwie 9 zarodków bakteryi — gdy tymczasem kurz nienaolejonych izb wykazał ich aż 700. Zapuszczanie więc posadzek szkolnych olejem od kurzu podnosi zdrowotność służby, która w czasie zamiatania nie oddecha kurzem, podnosi czystość ścian i przedmiotów szkolnych, na których nie osiada już tyle kurzu, co przedtem. Byłoby zatem rzeczą wskazaną, ażeby we wszystkich szkołach zamiast dwurazowego do roku mycia podłóg — zapuszczano je olejem od kurzu. Wydatek na olej jest nawet nieco mniejszy, niż koszt mycia podłóg.

Pod tym względem zrobiono już pewne doświadczenia u nas przy zapuszczaniu 8 sal gimnastycznych i całej szkoły męskiej imienia A. Mickiewicza we Lwowie. Tak n. p. do zapuszczania całej szkoły (10 sal, 2 kancelarye, sala gimnastyczna i kurytarze) potrzeba było użyć około 80 kg. oleju (à 56 hal.), co razem kosztowało 45 kor. — tymczasem mycie podłóg kosztuje 50 kor. czyli zyskuje się na tem 5 kor. Naolejona podłoga może zupełnie dobrze funkcyonować przez 5 miesięcy — a więc trzeba ją dwa razy do roku naolejać — mianowicie w czasie wielkich i małych wakacyi. („Rodzina i szkoła“. 1904. nr. 1/2. str. 28).

SZKOLNICTWO ŚLĄSKIE W UBIEGŁYM ROKU SZKOLNYM. Ze sprawozdania śląskiej Rady szkolnej krajowej okazuje się najwymowniej, jak narodowość nasza jest w tym kraju upośledzona. Publicznych szkół ludowych na całym Śląsku było 538, z czego na

Księstwo Cieszyńskie przypada 258; z tej liczby polskich jest 151, wszystkie najwyżej czteroklasowe, bo posiadanie większej liczby klas jest przywilejem szkół niemieckich. Również wszystkie szkoły wydziałowe, z wyjątkiem jednej czeskiej, są niemieckie. Dzieci polskie, stanowiące większość dziatwy szkolnej w Ks. Cieszyńskiem, nie mają ani jednej szkoły, w którejby mogły w języku ojczystym dalej korzystać z nauki, choćby niższej. Z 48 szkół ludowych prywatnych są 4 polskie, największa z nich, cieszyńska, otrzymała dopiero teraz prawo publiczności. Obowiązanych do nauki w szkole ludowej było 64.740 dzieci, nie korzystało z nauki 1.113 dzieci. Stosunek to niesłychany w Galicyi i Królestwie. Prócz gimnazyum polskiego w Cieszynie i czeskiego w Opawie, wszystkie inne szkoły średnie, mianowicie 3 gimnazya i 4 realne, są niemieckie. W seminaryach nauczycielskich istnieje język polski, jako jeden z przedmiotów nauki, ale językiem szkolnym wykładowym jest język niemiecki. Kandydaci na nauczycieli w szkołach polskich nie mają gdzie nabywać stosownego wykształcenia, to też Macierz szkolna zbiera składki na otworzenie prywatnego seminaryum nauczycielskiego w Cieszynie. Z pośród 1820 gimnazyalistów było Polaków 408, z tego 250 w gimnazyum polskiem w Cieszynie, 92 w gimnazyum niemieckiem w tem samem mieście, 52 w Bielsku, 14 we Frydku i w Opawie. Czechów było mniej, bo 382. W szkołach realnych przeważają Niemcy jeszcze znaczniej, liczba Czechów jeszcze szczuplejsza: na 1582 uczniów wypada 195 Polaków, 53 Czechów i 1320 Niemców. („Teka". 1904. marzec. str. 175—176).

UNIWERSYTET ŚW. WŁODZIMIERZA W KIJOWIE liczył z końcem ub. r. szk. 2795 studentów. Najmniejszą popularnością cieszył się, podobnie jak w Warszawie, wydział historyczno-filologiczny (152 studentów), na wydział przyrodniczy uczęszczało 349, na wydział matematyczny 367, na medycynę 599, na wydział prawny 1.197. Podług wyznania ogromną przewagę mają prawosławni, bo 1.765 w stosunku do 475 katolików i 357 Żydów. („Teka". 1904. marzec. str. 76).

W SPRAWIE OPRAWY KSIĄŻEK SZKOLNYCH zabrał głos p. A. Baehnisch w grudniowym zeszycie u. r. czasopisma „Zeitschrift für das Gymnasialwesen". Nadzwyczaj trafnie wskazuje na niepraktyczność oprawy fabrycznej w jasne płótno, które brudzi się — mimo woli ucznia już po krótkiem użyciu. Powtóre zarzuca przeważnej części opraw wspólny błąd, polegający na tem, że częstokroć książka jest tak wadliwie zeszyta, iż sama zamyka się, jak gdyby za pociśnięciem jakich ukrytych sprężyn. Kto nie chce przyłożyć pewnego miejsca ciężkim przedmiotem, ten musi przełamać książkę w tem miejscu, przez co psuje ją całą. I w naszych książkach często spotkać można te same wady, jakię mają okładki niemieckie.

AMERYKAŃSKIE BIURO WYCHOWANIA. (Bureau of Education) wydało broszurę, w której zawarło sporo spostrzeżeń, poczy-

nionych nad dziećmi, uczącemi się w szkołach. Przedewszystkiem uwaga w tej pracy była zwrócona na warunki, powstrzymujące normalny rozwój dziecka w wieku szkolnym. Zbyt wielka n. p. ruchliwość, męczące i przewlekłe ćwiczenia cielesne, powstrzymywać mają wzrost, a na mózg wpływają nader szkodliwie. Z drugiej strony trawienie oddziaływa także niepomyślnie na czynność mózgową. Wiemy wszyscy, że dzieci nie mogą usiedzieć spokojnie przez dłuższą chwilę. Staranna obserwacya wykazała, że ta ciągła ruchliwość jest dla nich koniecznością fizyologiczną. Dzieci do lat dziesięciu nie mogą zachować się spokojnie dłużej nad półtora minuty. Dzieciom zdrowym trudniej wogóle utrzymać się w spokoju, niż słabym. Przytem zauważano, że ruchliwość wzmaga się na wiosnę, w czasie niepogody i przed burzą. Wartość tych spostrzeżeń przedewszystkiem ma ważne znaczenie dla nauczycieli, którzy powinni zmieniać zajęcie, skoro tylko zauważą objawy budzącego się niepokoju w klasie. Obserwacye nad wrażliwością na ból wykazały, że dzieci bogatych rodziców są wrażliwsze na cierpienia fizyczne, niż dzieci biednych. („Prawda". 1903. nr. 31. str. 371).

SZKOŁY ZA MIASTEM. Idea przeniesienia średnich zakładów naukowych za miasto powstała w Anglii przed kilkunastu laty, a stamtąd przeszła do Francyi, Niemiec i innych krajów. Jedną z pierwszych szkół zamiejskich w Anglii była szkoła w Abbotsholme, założona przez dra Cecila Reddina, drugą szkoła w Bedales. Obie powstały w r. 1889. We Francyi powstała szkoła tego typu w Roches za inicyatywą E. Demolinsa, autora książki „L'education nouvelle" w r. 1899. W Niemczech szkołę nowego typu założył młody pedagog niemiecki dr. Hermann Lietz, niedaleko Elsenburga w Saksonii, a w r. 1901 jej filię niejako we wsi Haubinda, również w Saksonii, niedaleko Hildburghausen, wśród lasów, nad rzeczką Krech. Szkołę dra Lietza w Haubinda tak opisuje „Paedagogische Zeitung": „Haubinda jest to majątek, obejmujący około 45 włok, z których blisko 15 przypada na las. Na tej przestrzeni oprócz przeszło 100 uczniów, mieszka 16 profesorów i trochę służby, rzemieślników i personalu niezbędnego przy gospodarstwie. Od wczesnego ranka do południa trwają lekcye, przerywane pauzami 15-minutowemi lub półgodzinnemi. O ile możności wszelkie nauczanie odbywa się poglądowo: nauki przyrodnicze w lesie, na polach lub nad rzeką czy stawem; języki obce drogą rozmów, nie zaś mechanicznego wykuwania słówek i gramatyki; geometrya i trygonometrya na sposób i u nas dawniej praktykowanych i przez uczniów ulubionych pomiarów, na których można widzieć praktyczne zastosowanie tak suchej w teoryi nauki. Czyż trzeba dodawać, że przy takim systemie nauczania, okraszonym przyjacielskim, serdecznym stosunkiem nauczycieli do uczniów, wszelkie dodatkowe godziny „za karę" są tam zupełnie nieznane. Nie jest też znany denerwujący strach przedegzaminowy i ślęczenie po nocach celem nabicia sobie do głowy nieprzetrawionego materyału naukowego z ca-

łego roku, ażeby go na drugi dzień po egzaminie wyrugować dla zrobienia miejsca innemu. W miejscowej kaplicy otrzymują wychowańcy Haubindy zasady religijne; co prawda, nieujęte w formułki katechizmowe, ale tchnące żywem uczuciem dla Boga. Wspólne odczytywanie arcydzieł twórczości ludzkiej, słuchanie muzyki, podziwianie pięknych dzieł malarstwa lub rzeźby — wszystko to wyzyskują prawdziwi wychowawcy dla rozwoju serc młodzieńczych. To, o czem mówiliśmy dotychczas, możnaby niemal z tym samym skutkiem uprawiać w szkołach miejskich, lecz w planie zakładu mamy jeszcze cały szereg zajęć, które bezwarunkowo są niezbędne w wzorowem wychowaniu, ale których wykonanie możliwe jest tylko na wsi. Całe prawie popołudnie w Haubinden jest poświęcone pracy na polu i w lesie. Jedni kopią ziemię, drudzy grabią, inni pracują w ogrodzie owocowym lub warzywnym, a wszędzie pełno wesołego gwaru, widać opalone twarze i dobrze wyrobione mięśnie. Trzeba przytem wiedzieć, że prawie wszystkie narzędzia, jakich do tych zajęć używają uczniowie, są przez nich samych wyrabiane podczas lekcyi rzemiosł, odgrywających niepoślednią rolę w tem wychowaniu. Nie zapomniano też o kształcącym wpływie wszelkiego rodzaju wycieczek. Urządzane one bywają pod kierownictwem jednego z nauczycieli lub też przez samych uczniów pieszo lub na rowerach. W ten sposób zwiedzają oni ciekawe pod różnymi względami miejscowości, ucząc się radzić sobie bez cudzej pomocy i obserwować samodzielnie. Zwiedzili już ciekawe miasta fabryczne w Niemczech, całe prawie Alpy, wystawę paryską, Anglię, a na rok przyszły przygotowuje się wycieczka aż do Ameryki północnej. Koszta tych wypraw są nieduże, a znaczenie ich wprost nieobliczone. A teraz nasuwa się pytanie, czy będą u nas kiedykolwiek zamiejskie szkoły, urządzone tak, jak szkoła w Haubinda? Największą trudnością w tej sprawie jest nie przeniesienie szkół za miasto, lecz urządzenie ich tam według wymagań hygieny, z polami zakładowemi, warstatami i lasem, oraz dostarczenie pedagogów z powołania, odpowiadających swemu zadaniu. Dobrych nauczycieli trudno w naszych warunkach skłonić do opuszczenia miasta, gdzie praca daje im warunki korzystniejsze i byt lepiej zapewniony. Szkołę więc możnaby urządzić w pobliżu miasta. Typ idealny takiej szkoły nie uznaje tak zwanych uczniów „przychodnich“, to jednak na początek część przynajmniej musiałaby przyjeżdżać z miasta. Całodzienny pobyt na zdrowem powietrzu, praca na polu, w ogrodzie, w lesie i powrót do domu w mieście pod wieczór, po skończeniu wszelkich zajęć, związanych ze szkołą, bez obarczenia zadanemi lekcyami, przyniosłyby dobroczynne następstwa dla duchowego i fizycznego zdrowia dzieci. (St. Krauz. „Prawda“. 1903. nr. 45. str. 533.).

Dr. St. Zdziarski.

DRUŽTVO HRVATSKIH PROFESORA. Przez lat 5 czekało podanie profesorów chorwackich o pozwolenie założenia towarzystwa własnego na załatwienie. Przez 5 lat referent nie ruszył podania tego ze stołu ani

przejrzeć go nie pragnął min. oświaty chorwacki, bo tak sobie życzył duch samodzierżcy hr. Khuena Hederwarego. Dopiero deputacya profesorska przypomniała się ustną prośbą i memoryałem nowemu banowi hr. Pejačevićowi. W kwietniu b. r. ban Pejačević przychylił się do prośby profesorów, polecił natychmiast zaległe podanie jak najpomyślniej załatwić, a dnia 5. lipca odbyło się w sali dolnomiejskiego gimnazyum w Zagrzebiu pierwsze walne zgromadzenie towarzystw chorwackich profesorów. Prócz licznych uczestników z banowiny przybyli też goście z Serbii, Bośnii i Dalmacyi.

Do chwili I-go walnego zebrania zgłosiło się do towarzystwa 360 członków zwyczajnych i 32 założycieli, którzy do skarbony stowarzyszenia wnieśli już 4.866 koron. Zgromadzenie uchwaliło określić wkładki członków zwyczajnych na 12, wyjątkowo na 6 kor. rocznie. Pierwszym prezesem towarzystwa wybrany został Dr. Juliusz Golik, jego zastępcą prof. Mikołaj Mohr, sekretarzem Dr. Bosanac a skarbnikiem prof. Josip Purić. Uchwalono wydać schematyzm na wzór przedlitawskiego. Co się tyczy czasopisma, poruczono wydziałowi zwrócić się do władzy szkolnej, wydającej „Nastavni Viestnik“, aby wydawnictwo to i jego redakcyę zleciła nowemu towarzystwu, którego organem niezawisłym mógłby być odtąd „Nastavni Viestnik“.

Prof. Gruber referował sprawę polepszenia bytu materyalnego profesorów szkół średnich w Chorwacyi. Pragną oni, aby płaca ich zrównaną była z pensyą kolegów w Węgrzech i aby im otwarto drogę do VII. rangi. Uchwalono rezolucyę, żądającą dla profesorów pensyi 2.600 kor. z pięcioleciami najmniej 600 kor., domagającą się dla profesorów rangi VII. a dla dyrektorów VI. rangi. Nadto wybrano komisye dla stworzenia instrukcyi do nauki poszczególnych przedmiotów i dla zebrania wniosków w sprawie reformy szkolnej.

SZKOLNA REFORMA W WĘGRZECH. Celem najnowszej reformy jest nadać językowi madziarskiemu większe znaczenie w szkołach ludowych niż to było dotychczas. W szkołach niemadziarskich ma być tyle pracy poświęconej nauce języka tego, aby dzieci nauczyły się mówić i pisać całkiem poprawnie po madziarsku. Szkoły wyznaniowe mają istnieć i nadal, ale nauczycieli ma im odtąd państwo dawać względnie komisya egzaminacyjna, która za odpowiednich uzna jedynie tych kandydatów, którzy władają biegle językiem madziarskim i o których politycznem zapatrywaniu komisya nie będzie mieć wątpliwości żadnych. Najniższa płaca nauczyciela ludowego wynosić będzie 800 kor. rocznie (*NB.* „zasłużeni otrzymają osobne dodatki). W Węgrzech jest obecnie 17.299 szkół ludowych, w tej liczbie 13.416 wyznaniowych. Wyłącznie językiem wykładowym jest madziarski w 10.682 szkołach, w 3.342 naukę podaje się w innym języku, język rumuński jest wykładowym w 2.245 szkołach i przeciwko tym głównie szkołom zwrócone jest ostrze najnowszej reformy szkolnej, wypracowanej w Peszcie pod przewodnictwem ministra oświaty Berzevicza. *M.*

ROZMAITOŚCI.

— KONKURS Akademii umiejętności w Krakowie.

Akademia Umiejętności ogłasza niniejszem konkurs im. Juliana Ursyna Niemcewicza na dwa następujące tematy:

1) „Historya ustroju Królestwa Kongresowego. (1815—1830).“

Nagroda 2500 franków.

Termin: 31 grudnia 1905 roku.

2) Historya obyczajów społeczeństwa szlacheckiego w Polsce w końcu XVI i na początku XVII wieku, w obrębie obranego terytoryum (co najmniej województwa) Rzeczypospolitej“.

Nagroda: 2500 franków.

Termin: 31 grudnia 1907 roku.

Nagroda może być podzieloną na dwie, niekoniecznie równe części.

Prace konkursowe należy nadsyłać do Akademii Umiejętności w Krakowie bezimiennie, pod godłem obranem przez autora, z dołączeniem koperty opieczętowanej, zawierającej wewnątrz nazwisko autora i jego adres, a opatrzonej tem samem godłem.

Według §. 18. Regulaminu Akademii wypłata wszelkich nagród konkursowych następuje dopiero po ogłoszeniu drukiem pracy, uwieńczonej nagrodą.

— SKŁADKA na pomnik na grobie ś. p. Piotra Chmielowskiego.

Od Komitetu, wybranego dla uczczenia pamięci ś. p. Piotra Chmielowskiego, otrzymaliśmy następującą odezwę:

Dnia 22. kwietnia b. r. zmarł jeden z największych współczesnych uczonych polskich i jeden z najlepszych synów Ojczyzny — Piotr Chmielowski.

Wzór bezprzykładnej pracowitości, autor kilkudziesięciu dzieł i setek rozpraw, w których pogłębił i rozszerzył znajomość piśmiennictwa ojczystego — Chmielowski jako uczony sam zbudował sobie pomnik trwalszy od spiżu, bo imię swe złączył na wieki z dziejami nauki polskiej. Ale prócz naukowej była jeszcze inna, ważniejsza może dziedzina jego działalności — praca obywatelska. Człowiek, który myśl swą każdą poświęcał sprawie publicznej, który wytrwale przez całe swe życie stał na straży czystości ideałów narodowych, którego każde dzieło naukowe było równocześnie czynem obywatelskim — taki człowiek nie powinien i nie może przejść niepostrzeżenie, nie odebrawszy trwałego dowodu czci od społeczeństwa, któremu bez zastrzeżeń oddał się na usługi.

Jesteśmy ubodzy — ale nawet największe ubóstwo nie mogłoby nas uwolnić od obowiązku należytego uczczenia tych, których pamięć powinna być przykładem i wzorem dla przyszłych pokoleń. Winniśmy to nie tylko im ale także sobie samym, a nadewszystko przyszłości.

Zwłoki Chmielowskiego leżą dotychczas w cudzym, wynajętym grobie! Reprezentacya miasta Lwowa uchwaliła zbudować dla nich grób honorowy — my zaś złóżmy grosz do grosza i postawmy na tym grobie skromny pomnik dowód naszej czci dla wielkich zasług Zmarłego!

Datki na ten cel przyjmują redakcye pism polskich i p. Zygmunt Fryling. skarbnik komitetu (Lwów, ul. Zimorowicza l. 7).

Imieniem komitetu:

Dr. Antoni Wereszczyński jako sekretarz. *Gustaw Roszkowski* prof. Uniwersytetu lwow., jako prezes.

— SKŁADKA na tablicę pamiątkową dla ś. p. Piotra Chmielowskiego. Otrzymaliśmy następującą odezwę:

Pragnąc uczcić pamięć Piotra Chmielowskiego przez wmurowanie tablicy pamiątkowej — prawdopodobnie w jednym z kościołów lwowskich — zawiązano we Lwowie komitet, na którego czele stanął prof. Kalina. Komitet zbiera na ten cel fundusze w sferach naukowych, wśród przyjaciół i wielbicieli Zmarłego; datki nadsyłać można na ręce prof. Henryka Kopii, skarbnika „Towarzystwa literackiego im. Mickiewicza“ i skarbnika komitetu (Lwów ul. Koralnicka 4).

ROZPORZĄDZENIA.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 5. lipca b. r. zezwolił na utworzenie państwowego gimnazyum w Nowym Targu z początkiem roku szkolnego 1904/5.

— Jego c. i. k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 3. sierpnia b. r. zezwolił na utworzenie państwowej szkoły realnej w Żywcu, z początkiem roku szkolnego 1904/5.

— Pan Minister w. i o. reskryptem z dnia 4 listopada 1903. ustanowił w c. k. sem. naucz. męskiem w Samborze posadę nauczyciela głównego do nauki języka polskiego od dnia 1. września 1904.

— Pan Minister w. i o. reskryptem z dnia 15. lipca 1904. ustanowił posadę nauczyciela głównego do nauczania języka polskiego w żeńskiem seminaryum nauczycielskiem w Przemyślu, począwszy od roku szkolnego 1905/6.

— Pan Minister w. i o. reskryptem z dnia 26. sierpnia 1904. zezwolił Zgromadzeniu PP. Klarysek w Starym Sączu na otwarcie prywatnego żeńskiego seminaryum nauczycielskiego z polskim językiem wykładowym w Starym Sączu począwszy od roku szkolnego 1904/5.

— Pan Minister w. i o. reskryptem z dnia 17. sierpnia b. r. l. 1793. zatwierdził następujący nowy podział okręgów inspekcyjnych począwszy od roku szkolnego 1904/5.

Okręg inspekcyjny I. c. k. inspektora szkolnego krajowego Jana Lewickiego obejmuje następujące zakłady: gimnazya: akademickie (I.) we Lwowie, IV. wraz z oddziałami równorzędnymi we Lwowie; VI. we Lwowie; dalej w Stanisławowie, I. i II. w Kołomyi, w Buczaczu, w Brzeżanach; licea żeńskie we Lwowie: p. Zagórskiej i Dittnerównej, żeńską szkołę średnią z gimnazyalnym planem nauk Zofii Strzałkowskiej we Lwowie.

Okręg inspekcyjny II. c. k. inspektora szkolnego krajowego dr. Ludomiła Germana obejmuje: gimnazya św. Anny, św. Jacka, III. i IV. w Krakowie; dalej w Podgórzu, w Nowym Sączu, w Bochni, w Wadowicach i I. i II. w Tar-

nowie, w Nowym Targu, prywatne gimnazyum OO. Jezuitów w Bąkowicach pod Chyrowem, prywatne szkoły żeńskie z gimnazyalnym planem nauk Trzaskowskiego i Strażyńskiej w Krakowie, liceum żeńskie Kaplińskiej w Krakowie, prywatną szkołę średnią żeńską w Tarnowie, liceum żeńskie PP. Urszulanek w Tarnowie.

Okręg inspekcyjny III. c. k. inspektora szkolnego krajowego Emanuela Dworskiego obejmuje: gimnazya II. i V. we Lwowie; dalej w Złoczowie, Brodach, Stryju, Drohobyczu, Samborze, Dębicy, Jarosławiu, wreszcie I. i II. w Rzeszowie.

Okręg inspekcyjny IV. c. k. inspektora szkolnego krajowego dr. Franciszka Majchrowicza obejmuje: gimnazya: III. wraz z oddziałami równorzędnymi we Lwowie, I. i II. w Przemyślu, w Jaśle, Sanoku, I. i II. w Tarnopolu, prywatną szkołę żeńską gimnazyalną z prawem publiczności we Lwowie; prywatną szkołę żeńską gimnazyalną Goldblatt- Kamerling we Lwowie, ruskie liceum żeńskie w Przemyślu, liceum żeńskie p. Hildowej w Przemyślu, licea żeńskie p. Niedziałkowskiej i p. Olgi Filippi we Lwowie.

MIANOWANIA, PRZENIESIENIA I ODZNACZENIA.

— Jego c. i k. Mość Najw. postanowieniem z dnia 9. czerwca b. r. nadał profesorowi I. gimn. w Tarnowie, Wincentemu Martusiewiczowi, przy sposobności przeniesienia go na własną prośbę w stan stałego spoczynku, tytuł radcy szkolnego z uwolnieniem od taksy.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 11. czerwca b. r. zamianował adjunkta sądowego i docenta prywatnego dr. Juliusza Makarewicza. nadzwyczajnym profesorem prawa karnego i procedury karnej na Uniwesytecie krakowskim.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 11. czerwca b. r. nadał prof. I. szkoły realnej w Krakowie, Czesławowi Odrowąż-Pieniążkowi, przy sposobności przeniesienia go na własną prośbę w stan stałego spoczynku, tytuł radcy szkolnego z uwolnieniem od taksy.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 14. czerwca b. r. zamianował zatrudnionego w galicyjskiej szkolnej Radzie krajowej dyrektora gimn. w Drohobyczu, dr. Franciszka Majchrowicza i przydzielonego do niej także okręgowego inspektora szkolnego, Medarda Antoniego Kaweckiego, krajowymi inspektorami szkolnymi.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 16. czerwca b. r. zamianował tajnego radcę, pozasłużbowego Namiestnika i honorowego prof. Uniwersytetu lwowskiego, dr. Leona hr. Pinińskiego, oraz głównego nauczyciela męskiego seminaryum naucz. we Lwowie, Aleksandra Barwińskiego, członkami galicyjskiej Rady szkolnej na najbliższy trzyletni okres urzędowania.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 25. czerwca b. r. zamianował geologa cesarsko-rossyjskiego zakładu geologicznego w Petersburgu, radcę stanu Józefa Maryana Mrozewicza, zwyczajnym profesorem mineralogii w Uniwersytecie krakowskim.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 23 czerwca b. r. zamianował dyrektora gimn. w Stryju, radcę szkolnego, dr. K. Petelenza, dyrektorem IV. gimn. we Lwowie, a prof. IV. gimn. we Lwowie, Juliana Dolnickiego, dyrektorem gimn. w Stryju.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 26. czerwca b. r. nadał dyrektorowi gimn. Franciszka Józefa we Lwowie, Wojciechowi Biesiadzkiemu przy sposobności przeniesienia go na własną prośbę w stan stałego spoczynku, tytuł radcy rządu z uwolnieniem od taksy.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 8. lipca b. r. zamianował prof. II. gimn. we Lwowie, dr. Mieczysława Warmskiego, dyrektorem II. gimn. w Rzeszowie.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 10. lipca b. r. zamianował nadzwyczajnego prof., dr. Jana Rozwadowskiego, zwyczajnym prof. porównawczego językoznawstwa na Uniwersytecie krakowskim.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 13. lipca b. r. zamianował zwyczajnego prof., dr. Marcelego Chlamtacza, zwyczajnym profesorem prawa rzymskiego na Uniwersytecie lwowskim i nadał nadzwyczajnemu prof. tegoż przedmiotu w tymże Uniwersytecie, dr. Koschenbahr-Łyskowskiemu, tytuł i charakter zwyczajnego prof. Uniwersytetu.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 9. sierpnia b. r. zamianował dyrektora biblioteki Krasińskich w Warszawie, dr. Józefa Kallenbacha, zwyczajnym profesorem języka i literatury polskiej w Uniwersytecie we Lwowie.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 9. sierpnia b. r. nadał prywatnemu docentowi historyi literatury polskiej w Uniwersytecie we Lwowie, dr. Wilhelmowi Bruchnalskiemu, tytuł nadzwyczajnego prof. Uniwersytetu.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 26. sierpnia b. r. zamianował nadzwyczajnego prof. Stanisława Bądzyńskiego, zwyczajnym profesorem hygieny na Uniwersytecie we Lwowie.

— Jego c. i k Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 26. sierpnia b. r. zamianował nadzwyczajnego prof., dr. Włodzimierza Sieradzkiego, zwyczajnym profesorem medycyny sądowej na Uniwersytecie we Lwowie.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 2. września b. r. zamianował prof. państwowego gimnazyum w Podgórzu dr. Kazimierza Krotoskiego, dyrektorem gimnazyum państwowego w Nowym Targu.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 26. sierpnia b. r. zamianował nadzwyczajnego prof. dermatologii i syfilidologii, dr. Władysława Reissa, zwyczajnym profesorem tych przedmiotów na Uniwersytecie w Krakowie.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowientem z dnia 22. sierpnia b. r. nadał prywatnemu docentowi dentystyki na Uniwersytecie w Krakowie, dr. Wincentemu Łepkowskiemu, tytuł nadzwyczajnego profesora Uniwersytetu.

— P. Minister w. i o. nadał opróżnione posady w państwowych szkołach średnich:

Prof. gimn. w Wadowicach Wojciechowi Cachelowi w gimn. w Podgórzu; rzym.-kat. nauczycielowi religii w gimn. w Rzeszowie ks. Janowi Chmielnikowskiemu w II. gimn. tamże; rzeczyw. nauczycielowi gimn. z ruskim językiem wykładowym w Przemyślu Władysławowi Ćwikowi w szkole realnej w Jarosławiu; prof. gimn. z ruskim językiem wykładowym w Przemyślu Dymitrowi Czechowskiemu w III. gimn. w Krakowie; prof. gimn. w Brodach Piotrowi Dropiowskiemu w IV. gimn. we Lwowie; rzeczyw. nauczycielowi szkoły realnej w Tarnopolu Bronisławowi Duchowiczowi w I. szkole realnej we Lwowie; prof. gimn. z polskim językiem wykładowym w Kołomyi Julianowi Hawelowi w II. szkole realnej

we Lwowie; prof. gimn. w Stryju Michałowi Hrycakowi w IV. gimn. we Lwowie; rzeczyw. nauczycielowi gimn. w Jarosławiu dr. Janowi Jakóbiecowi w gimn. w Podgórzu; rzeczyw. nauczycielowi gimn. w Wadowicach dr. Michałowi Janikowi w II. szkole realnej we Lwowie; prof. V. gimn. we Lwowie dr. Antoniemu Jaworskiemu w gimn. Franciszka Józefa we Lwowie; prof. gimn. w Buczaczu Leonowi Kierońskiemu w I. gimn. w Tarnowie; rzeczyw. nauczycielowi szkoły realnej w Krośnie Dyonizemu Koreniecowi w gimn. z ruskim językiem wykładowym w Przemyślu; prof. gimn. w Brodach Wilhelmowi Kuczerze w II. gimn. w Rzeszowie; prof. gimn. z polskim językiem wykładowym w Kołomyi Jarosławowi Łomnickiemu w II. szkole realnej we Lwowie; prof. gimn. z ruskim językiem wykładowym w Tarnopolu Prokopowi Mostowiczowi w gimn. z ruskim językiem wykładowym w Kołomyi; prof. gimn. z ruskim językiem wykładowym w Kołomyi Grzegorzowi Nalewajce w akademickiem gimn. we Lwowie; prof. gimn. w Jaśle Janowi Niemcowi w gimn. w Drohobyczu; rzeczyw. nauczycielowi gimn. w Drohobyczu Witoldowi Nowakowi w gimn. w Nowym Sączu; prof. gimn. z polskim językiem wykładowym w Przemyślu Michałowi Nowosielskiemu w gimn. św. Jacka w Krakowie; rzeczyw. nauczycielowi gimn. z polskim językiem wykładowym w Przemyślu dr. Janowi Ptaśnikowi w I. szkole realnej w Krakowie; nauczycielowi rzym.-kat. religii szkoły realnej w Krośnie ks. dr. Pawłowi Rawskiemu w gimn. w Drohobyczu; prof. gimn. w Rzeszowie dr. Wilhelmowi Friedberg-Salomonowi w IV. gimn. we Lwowie; prof. gimn. w Podgórzu Albinowi Schreyerowi w gimn św. Jacka w Krakowie; prof. gimn. z polskim językiem wykładowym w Przemyślu Franciszkowi Seidlerowi w III. gimn. w Krakowie; prof. gimn. w Bochni Włodzimierzowi Służewskiemu w III. gimn. w Krakowie; prof. szkoły realnej w Jarosławiu Antoniemu Sucheniemu w II. szkole realnej we Lwowie; głównemu nauczycielowi sem. naucz. żeńskiego dr. Stanisławowi Tołłoczce w I. szkole realnej w Krakowie; prof. gimn. w Stanisławowie dr. Franciszkowi Tonderze w II. szkole realnej w Krakowie; prof. gimn. w Samborze dr. Tadeuszowi Troskolańskiemu w gimn. z polskim językiem wykładowym w Przemyślu; rzeczyw. nauczycielowi gimn. z polskim językiem wykładowym w Kołomyi Władysławowi Trybowskiemu w II. gimn. w Tarnowie; prof. gimn. im. Franciszka Józefa we Lwowie dr. Tadeuszowi Wiśniowskiemu w VI. gimn. we Lwowie; prof. I. gimn. w Tarnowie dr. Stanisławowi Zatheyowi w I. szkole realnej w Krakowie; rzeczyw. naucz. gimn. w Złoczowie, Janowi Kukuczowi, w II. gimn. w Rzeszowie; głównemu nauczycielowi sem. naucz. męskiego w Stanisławowie Julianowi Latkowskiemu, w gimn. w Złoczowie i rzeczyw. nauczycielowi gimn. w Buczaczu Karolowi Niklowi w gimn. w Nowym Sączu.

— P. Minister w. i o. zamianował rzeczywistymi nauczycielami w państwowych szkołach średnich:

a) prowizorycznego nauczyciela gimn. w Podgórzu dr. Tadeusza Sinkę w gimn. św. Anny w Krakowie i prow. nauczyciela Antoniego Bartczaka ze szkoły realnej w Tarnowie dla tego zakładu, oraz

b) suplentów: Bronisława Bandrowskiego z gimn. im. Franciszka Józefa we Lwowie w II. gimn. w Rzeszowie; Franciszka Bergera z II. szkoły realnej we Lwowie dla tego zakładu, Arnolda Bollanda z I. szkoły realnej we Lwowie w szkole realnej w Tarnopolu; Józefa Gertowskiego z I. szkoły realnej we Lwowie w gimn. w Sanoku; Oresta Handiaka z II. gimn. w Czerniowcach

w gimn. z ruskim językiem wykładowym w Tarnopolu; Antoniego Hoborskiego z II. gimn. w Tarnowie w gimn. w Brzeżanach; Włodzimierza Jankowskiego z I. szkoły realnej we Lwowie w szkole realnej w Śniatynie; dr. Kazimierza Jareckiego z II. szkoły realnej we Lwowie dla tego zakładu, Jana Jarosza z gimn. św. Jacka w Krakowie w gimn. z polskim językiem wykładowym w Kołomyi; Feliksa Kantorka z I. gimn. w Tarnowie w gimn. z polskim językiem wykładowym w Cieszynie; dr. Antoniego Korczyńskiego z gimn. w Stryju w II. szkole realnej w Krakowie; Jana Kozaka z I. szkoły realnej w Krakowie w szkole realnej w Krośnie; Gustawa Leśnodorskiego z gimn. w Samborze w II. gimn. w Tarnowie; dr. Antoniego Łomnickiego z VI. gimn. we Lwowie w I. gimn. w Tarnowie; Józefa Machowskiego z gimn. w Rzeszowie w tamtejszem I. gimnazyum; Antoniego Nowaka z gimn. w Jarosławiu w tamtejszej szkole realnej; Franciszka Nowosławskiego z gimn. w Rzeszowie w tamtejszem II. gimn.; Jana Pęcaka z gimn. św. Anny w Krakowie w II. gimn. w Rzeszowie; Michała Radomskiego z gimn. z polskim językiem wykładowym w Przemyślu w gimn. w Jaśle; Tadeusza Rozmuskiego z II. szkoły realnej w Krakowie w szkole realnej w Jarosławiu; Jana Schadena z I. szkoły realnej we Lwowie dla tego zakładu; Mieczysława Skibińskiego z gimn. z polskim językiem wykładowym w Przemyślu w gimn. w Samborze; Kazimierza Sosnowskiego z III. gimn. w Krakowie w gimn. w Nowym Sączu; Kazimierza Strutyńskiego z gimn. w Stanisławowie w gimn. z polskim językiem wykładowym w Kołomyi; Władysława Szychulskiego z gimn. w Samborze w gimn. z polskim językiem wykładowym w Tarnopolu; Wojciecha Turosza z gimn. w Rzeszowie w gimn. z polskim językiem wykładowym w Tarnopolu; Demetryusza Wajcowicza z gimn. w Rzeszowie w gimn. w Stryju; Józefa Wiśmierskiego kandydata stanu nauczycielskiego w szkole realnej w Krośnie i dr. Karola Zagajewskiego z II. szkoły realnej we Lwowie dla tego zakładu; Bogusława Butrymowicza z gimn. w Bochni dla gimn. w Tarnowie; Eugeniusza Daniłowicza z gimn. w Stryju dla gimn. z polskim językiem wykładowym w Kołomyi; Henryka Dębskiego z gimn. z polskim językiem wykładowym w Kołomyi dla II. gimn. w Rzeszowie; Michała Hałuszczyńskiego z Akademickiego gimn. we Lwowie dla gimn. w Złoczowie; Leona Hnatyszaka z gimn. z ruskim językiem wykładowym w Przemyślu dla gimn. z ruskim językiem wykładowym w Kołomyi; Wojciecha Janczy z gimn. w Nowym Sączu dla gimn. w Brodach; Piotra Jaworka z I. gimn. w Tarnowie dla tego zakładu; Wiktora Kalinowskiego z gimn. Franciszka Józefa we Lwowie dla gimn. w Brzeżanach; Wojciecha Krajewskiego z gimn. w Podgórzu dla gimn. w Nowym Sączu; Stanisława Ludkiewicza, suplenta nauczycielskiego, dla gimn. z językiem wykładowym ruskim w Przemyślu; Stanisława Namysłego z gimn. w Jarosławiu dla gimn. z ruskim językiem wykładowym w Przemyślu; Gustawa Otrembę z I. szkoły realnej we Lwowie dla szkoły realnej w Jarosławiu; Józefa Roskosza z gimn. z polskim językiem wykładowym w Kołomyi dla II. gimn. w Rzeszowie; Ludwika Schneidra z IV. gimn. we Lwowie dla gimn. w Złoczowie; Bronisława Stankiewicza z IV. gimn. w Krakowie dla gimn. w Bochni; Jana Świtalskiego z gimn. w Drohobyczu dla gimn. w Złoczowie; Bronisława Szubę z gimn. św. Anny w Krakowie dla gimn. w Stanisławowie; Saturnina Żytyńskiego z gimn. w Nowym Sączu dla tego zakładu; Józefa Rozdolskiego z I. gimn. we Lwowie dla gimn. II. w Przemyślu.

— P. Minister w. i o. zamianował rzeczyw. naucz. w gimn. w Wadowicach, Michała Magierę, głównym naucz. w sem. naucz. męskiem w Krakowie; naucz. szkoły ćwiczeń w sem. naucz. męskiem w Czerniowcach, Ottona Żukowskiego, głównym naucz. w sem. naucz. męskiem w Cieszynie; głównego nauczyciela sem. naucz. męskiego we Lwowie, dr. Włodzimierza Kocowskiego, głównym naucz. w sem. naucz. żeńskiem we Lwowie, a zastępcę nauczyciela religii rzym. kat. w seminaryum nauczycielskiem żeńskiem w Krakowie, ks. Jana Masnego, nauczycielem religii rzym. kat. w tym zakładzie.

— P. Minister w. i o. przyznał VIII. rangę następującym nauczycielom głównym c. k. seminaryów nauczycielskich: Antoniemu Kozłowskiemu i Laurze Przybylskiej w Przemyślu; Edwardowi Pawłowskiemu i ks. Eugeniuszowi Huzarowi w męskiem sem. naucz. we Lwowie; ks. Walentemu Gadowskiemu w Tarnowie, Stanisławowi Harlenderowi w męskiem sem. naucz. w Krakowie; ks. Antoniemu Głodzińskiemu w Tarnopolu, przydzielonemu do służby w c. k. Radzie szkolnej krajowej; Kornelowi Czerwińskiemu w Zaleszczykach; Teodorowi Biłeńkiemu w Samborze i Józefowi Gebhartowi w sem. naucz. żeńskiem w Krakowie.

— C. k. Rada szkolna krajowa zamianowała zastępcami nauczycieli w szkołach średnich: Jana Kamińskiego dla gimn. V. we Lwowie; Emila Lanikiewicza dla gimn. II. w Rzeszowie; Rudolfa Kubesia dla gimn. w Stryju; dra Sydona Macieja Loreta dla gimn. II. we Lwowie; Jana Piątka dla gimn IV. we Lwowie; Wiktora Strusińskiego dla gimn. V. we Lwowie; Stanisława Buchałę dla gimn. II. w Rzeszowie; Stanisława Cebulę, Jana Skowrońskiego i Stanisława Pezdę dla gimn. w Samborze; Władysława Klisiewicza dla gimn. w Stryju; Romana Pilarza dla gimn. I. w Rzeszowie; Karola Dawidowskiego dla gimn. św. Jacka w Krakowie; Adolfa Kamińskiego, Aleksandra Lassona, Franciszka Fuchsa, Józefa Piaseckiego, Maryana Koziołkowskiego dla gimn. IV. w Krakowie; Adama Kłodzińskiego, Adama Wilusza, Józefa Kowalczyka i Władysława Michalskiego dla gimn. w Podgórzu; Adama Znamirowskiego dla gimn. w Wadowicach; Henryka Ziołę, Zygmunta Weimera, Kazimierza Firganka dla gimn. w Nowym Sączu; Ludwika Eminowicza i Jakóba Runickiego dla gimn. w Bochni; Eugeniusza Droździkowskiego i Wiktora Świderskiego dla gimn. I. w Tarnowie; Antoniego Krzanowskiego dla gimn. w Jaśle; Bogusława Serwina dla gimn. w Bochni; Adama Wandasiewicza dla gimn. III. w Krakowie; Franciszka Smolkę dla gimn. Franciszka Józefa we Lwowie; Michała Łysiaka dla gimn. II. w Tarnopolu; Franciszka Kocoła dla gimn. w Jaśle; Józefa Kurcza dla gimn. I. w Tarnopolu; Ludwika Bykowskiego, Mieczysława Bulińskiego, Mikołaja Mielnika i Edwarda Korola dla gimn. I. w Przemyślu; ks. Maurycego Turkowskiego dla gimn. w Sanoku; Henryka Heitzmana, Tadeusza Janickiego, Romana Köstlicha, Władysława Filara i Bronisława Rachlewicza dla gimn. Franciszka Józefa we Lwowie (dla filii); Józefa Kapuściarza dla gimn. w Jaśle; Józefa Biedrawę dla szkoły realnej w Stanisławowie; Ludwika Gödricha dla szkoły realnej w Tarnopolu; dra Kamila Krafta dla II. szkoły realnej w Krakowie; Władysława Rembacza dla I. szkoły realnej we Lwowie; Ihiliego Gholba dla szkoły realnej w Jarosławiu; Stanisława Tillingera dla gimn. Franciszka Józefa w Tarnopolu; Jakóba Jackiewicza i Leona Poradowskiego dla gimn. I. w Przemyślu; ks. Józefa Janowskiego i ks. Józefa Zielińskiego dla gimn. Franciszka Józefa we Lwowie; ks. Jana Saturskiego dla gimn. II. w Tarnopolu; Wawrzyńca Jaworskiego, Kazi-

mierza Węgla i Alfreda Reicha dla gimn. w Jaśle; Włodzimierza Kołpaczkiewicza i Józefa Osostowicza dla gimn. I. w Tarnopolu; Andrzeja Stasickiego dla gimn. w Nowym Targu; ks. Jana Bułata dla gimn. w Nowym Targu; ks. dr. Stanisława Rosponda dla gimn. w Wadowicach; Alfreda Rachalskiego dla I. szkoły realnej w Krakowie; Zygmunta Dzierzyńskiego dla szkoły realnej w Żywcu; Longina Lama dla gimn. w Drohobyczu; Mieczysława Arndta dla gimn. w Jarosławiu; Stanisława Albina Bartkiewicza dla gimn. w Złoczowie; Mikołaja Kaczkienowicz-Bilińskiego, Zygmunta Podgórskiego, Przemysława Mączewskiego dla gimn. w Jarosławiu; Gustawa Baumfelda dla gimn. w Złoczowie· Hermana Sternbacha dla gimn. w Samborze; Jonasza Holzmanna dla gimn. w Drohobyczu; Zygmunta Sikorskiego dla II. gimn. w Rzeszowie; Maryana Olszewskiego dla gimn. w Złoczowie; Stanisława Pszona dla szkoły realnej w Żywcu; Apolinarego Mikiewicza dla gimn. I. w Tarnopolu; Romana Cegielskiego i Aleksandra Kuszczaka dla gimn. II. w Tarnopolu; Władysława Müllera dla gimn. w Sanoku; ks. Bertranda Handla zastępcą katechety w I. szkole realnej we Lwowie.

— C. k. Rada szkolna krajowa przeniosła zastępców nauczycieli w szkołach średnich: Feliksa Tobiczyka z Brodów do Sambora; Piotra Dubika z Drohobycza do Jarosławia; Tomasza Kostucha z Drohobycza do gimn. V. we Lwowie; Henryka Galasa z Jarosławia do gimn. V. we Lwowie; Jana Turczyńskiego z gimn. IV. we Lwowie do Jarosławia; Jana Aleksandrowicza z gimn. IV. do gimn. VI. we Lwowie; Feliksa Jasiewicza z gimn. IV. we Lwowie do gimn. II. w Rzeszowie; Władysława Schneiberga z gimn. IV. we Lwowie do gimn. II. w Rzeszowie; Józefa Krajnika z gimn. V. we Lwowie do Jarosławia; Jakóba Krupę z gimn. V. we Lwowie do gimn. II. w Rzeszowie; dr. Jana Strzemieńskiego z gimn. V. we Lwowie do gimn. II. w Rzeszowie; Jana Muzykarza z gimn. V. we Lwowie do Stanisławowa; Jana Orzechowicza ze Stanisławowa do gimn. V. we Lwowie; Michała Krzeczkowskiego, Adama Matejkę i dra Juliana Jaworskiego z gimn. I. do gimn. II. w Rzeszowie; dra Hermana Mojmira z Rzeszowa do Brodów; Juliana Serafinowicza z Rzeszowa do gimn. V. we Lwowie; Stanisława Moronia z Rzeszowa do gimn. V. we Lwowie; Kazimierza Modyczkę z Rzeszowa do gimn. VI. we Lwowie; Erwina Schlinglera z Rzeszowa do gimn. IV. we Lwowie; Pawła Daniluka z Sambora do Drohobycza; Edmunda Tenczarowskiego ze Stryja do Drohobycza; Stanisława Markowskiego z Wadowic do gimn. IV. we Lwowie; Antoniego Herziga z gimn. II. w Tarnowie do gimn. IV. w Krakowie; ks. Władysława Machetę z gimn. św. Anny w Krakowie do Brodów; Michała Sęka z gimn. św. Anny do gimn. IV. w Krakowie; Tadeusza Niespodziańskiego z gimn. św. Jacka w Krakowie do Wadowic; Artura Pawlikiewicza z gimn. św. Jacka w Krakowie do gimn. II. w Rzeszowie; Karola Kramarczyka z gimn. św. Jacka do gimn. III. w Krakowie; Franciszka Nagorzańskiego z gimn. III. w Krakowie do gimn. II. w Rzeszowie; Józefa Zacharę z gimn. III. w Krakowie do gimn. I. w Tarnopolu; Wojciecha Smolickiego i Stanisława Riessa z gimn. III. do gimn. IV. w Krakowie; Antoniego Lekszyckiego z gimn. IV. w Krakowie do Dębicy; Władysława Podobińskiego z gimn. IV. w Krakowie do Bochni; Adama Zasowskiego z Podgórza do Dębicy; Jana Kmietowicza z Podgórza do Nowego Sącza; Józefa Borejkę z Wadowic do Bochni; Antoniego Dudzika z Nowego Sącza do Sanoka; Józefa Gawora z Nowego Sącza do gimn. I. w Tarnopolu; Karola Majewskiego z Nowego Sącza do Jasła; Stanisława Sze-

leskiego z Nowego Sącza do gimn. I. w Tarnowie; Edwarda Sucheckiego z Nowego Sącza do gimn. III. w Krakowie; Adama Pichora z Nowego Sącza do Wadowic; Jana Budkowskiego z Bochni do Brodów; Franciszka Penkalę z Bochni do Sanoka; Tadeusza Sikorskiego z Bochni do Brzeżan; Janusza Pryzińskiego z gimn. I. w Tarnowie do gimn. św. Anny w Krakowie; Stanisława Kochanowskiego z gimn. I. w Tarnowie do gimn. św. Anny w Krakowie; Michała Badylaka z gimn. I. w Tarnowie do gimn. IV. w Krakowie; Jana Koima z gimn. I. w Tarnowie do gimn. I. w Kołomyi; Franciszka Womelę z gimn. w Jaśle do gimn. Franciszka Józefa we Lwowie; Mieczysława Wojkowskiego z gimn. I. w Tarnopolu do gimn. Franciszka Józefa we Lwowie; Jana Gładyszowskiego z gimn. w Jaśle do gimn. II. w Tarnopolu; Erazma Lewickiego z gimn. Franciszka Józefa we Lwowie do gimn. I. w Tarnopolu; Bronisława Starzeckiego i Kazimierza Strzeleckiego z gimn. w Samborze do gimn. II. w Przemyślu; Henryka Osuchowskiego z gimn. w Jaśle do gimn. I. w Tarnopolu; dr. Józefa Markowskiego z gimn. Franciszka Józefa we Lwowie do I. szkoły realnej we Lwowie; Maryana Odrzywolskiego ze szkoły realnej w Jarosławiu do II. szkoły realnej w Krakowie; Ludwika Glattmanna z gimn. w Tarnowie do c. k. żeńskiego sem. naucz. w Krakowie; Włodzimierza Terlikowskiego z gimn. Franciszka Józefa we Lwowie do gimn. VI. we Lwowie; Władysława Wąsowicza z gimn. VI. we Lwowie do gimn. Franciszka Józefa we Lwowie; Apolinarego Despinoix z gimn. w Jarosławiu do c. k. męskiego sem. naucz. w Starym Sączu; Piotra Dubika z gimn. w Drohobyczu do I. gimn. w Rzeszowie; Eugeniusza Bieganowskiego z I. gimn. w Rzeszowie do gimn. w Drohobyczu; Michała Gniadego z gimn. w Złoczowie do gimn. w Jarosławiu; Michała Bojarskiego z gimn. w Samborze do gimn. II. w Rzeszowie; Adama Daneckiego z gimn. w Drohobyczu do gimn. w Jarosławiu; Zygmunta Klingera z gimn. w Brzeżanach do gimn. w Sanoku; Jana Walasa z gimn. I. w Kołomyi do gimn. I. w Tarnopolu.

— C. k. Rada szkolna krajowa zatwierdziła Jana Szczepańskiego rzeczywistego nauczyciela gimnazyum w Złoczowie w zawodzie nauczycielskim i nadała mu tytuł profesora.

APROBATY KSIĄŻEK.

— C. k. Rada szkolna krajowa postanowiła zaliczyć w poczet książek dozwolonych do użytku w szkołach średnich następujące książki:

„Podręcznik teoretyczno-praktyczny do nauki śpiewu dla szkół średnich i innych wyższych zakładów naukowych — ułożył Stefan Surzyński. W Tarnowie 1904. Nakładem autora". Cena egzemplarza 1 K 20 h.

„Arytmetyka i algebra na niższe klasy szkół średnich. Część I. na 1 i 2 klasę, napisał prof. Ignacy Kranz. W Krakowie 1904. Nakładem autora". Cena egzemplarza 1 K 80 h.

„Geografia dla klasy I-szej szkół średnich, opracował prof. dr. Eugeniusz Romer. We Lwowie 1904. Nakładem Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych". Cena egzemplarza oprawnego 1 K 40 h.

„Antoni Sucheni: Zasady chemii z uwzględnieniem mineralogii, dla IV. klasy szkół realnych. We Lwowie 1904. Nakładem Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych". Cena egzemplarza 2 K 20 h.

„Arytmetyka i Algebra — podręcznik dla niższych klas szkół średnich, napisał Ignacy Kranz. Część II. na klasę 3. i 4. W Krakowie 1904. Nakładem autora". Cena egzemplarza opr. 1 K 80 h.

— C. k. Rada szkolna krajowa poleciła książkę p. t. „Kazimierz Piątkowski: Wskazówki do zbierania, preparowania oraz urządzania zbiorów owadów. Jarosław 1904“, do użytku przy nauce zoologii jako środek pomocniczy.

FUNDACYA IM. A. MICKIEWICZA.

W drugiej połowie czerwca złożyli: prof. J. Szaden od grona 1. szkoły realnej we Lwowie 24 k. 80 h.; prof. Dr. K. Hornung od grona 1. szkoły realnej we Lwowie 15 k. 12 h.; radca Maryan Łomnicki od grona gimnazyum IV. we Lwowie 10 k. 90 h. W lipcu złożyli: ks. J. Eiselt od grona szkoły realnej w Stanisławowie za czerwiec i lipiec 10 k. 40 h.; grono gimnazyum Franciszka Józefa we Lwowie 4 k. 20 h.; prof. Wincenty Sikora od grona gimnazyum II. w Tarnowie 11 k. 60 h.; prof. Stanisław Alberti od grona szkoły przemysłowej w Krakowie za kwartał trzeci 13 k. 08 h.; prof. Stanisław Koprowicz od grona gimnazyum IV. w Krakowie 18 k. 20 h.; prof. Celestyn Lachowski od grona gimnazyum VI. we Lwowie 7 k. 40 h.; ks. Dr. Pechnik od grona gimnazyum IV. we Lwowie 11 k. 20 h.; prof. Michał Bogusz od grona gimnazyum niemieckiego we Lwowie 3 k.; prof. Hipolit Neuwirth od grona gimnazyum sanockiego za lipiec 4 k. 40 h.; prof. J. Dziurzyński od grona gimnazyum III. w Krakowie za lipiec 6 k.; prof. Jan Tralka od grona gimnazyum stryjskiego za lipiec i sierpień 10 k. 20 h. Po 4. lipca złożyli: dyrektor Michał Rębacz od grona szkoły realnej w Tarnopolu zamiast wieńca na trumnę ś. p. Józefa Madeja 30 k. 80 h.; prof. Bolesław Grotowski od grona gimnazyum rzeszowskiego za lipiec 7 k. 88 h.; prof. Michał Bogusz od grona gimnazyum niemieckiego we Lwowie 3 k.; ks. kat. Adryan Dobrzański od grona gimnazyum buczackiego 16 k. 30 h. W sierpniu złożyli: prof. Hipolit Neuwirth od grona gimnazyum sanockiego 2 k. 80 h.; prof. Maks. Krynicki od grona gimnazyum samborskiego 12 k. 08 h. We wrześniu złożyli: grono gimnazyum Franciszka Józefa we Lwowie 3 k.; prof. Błażej Jurkowski od grona szkoły realnej w Jarosławiu 23 k. 80 h.; prof. Michał Bogusz od grona gimnazyum II. niemieckiego we Lwowie 6 k.; prof. J. Dziurzyński od grona gimnazyum III. w Krakowie 10 k. 40 h.; prof. K. Gruenberg od grona szkoły realnej w Stanisławowie za sierpień i wrzesień 9 k. 60 h.; prof. Andrzej Procyk od grona szkoły realnej i seminaryum w Krośnie 7 k.; ks. J. Tomasik od grona gimnazyum w Podgórzu 8 k. 20 h.; grono profesorów II. szkoły realnej w Krakowie za kwiecień, maj, czerwiec, lipiec i sierpień 14 k. 80 h.; prof. Józef Szczudło od grona szkoły realnej w Tarnowie za lipiec, sierpień i wrzesień 9 k.

Ogół wkładek z procentem wynosił 4. lipca b. r.	25.301 k. 03 h.
Z tego wypłacono 11 stypendyów po 100 k. . .	1.100 „ — „
Pozostało	24.201 k. 03 h.
Przybyło po 4. lipca	164 „ 66 „
Stan fundacyi wynosi przeto z dniem dzisiejszym	24.365 k. 69 h.

We Lwowie dnia 14. września 1904.

W imieniu Wydziału: *Józef Czernecki*

ulica Augusta Bielowskiego l. 1.

BIBLIOGRAFIA

za I. półrocze 1904 r.

I. Pedagogika i dydaktyka ogólna; psychologia pedagogiczna i pedagogika eksperymentalna, historya wychowania i szkolnictwa.

Adamson J. A. Theory of education in Platos Republic. Macmilan. 1903.

Adamson J. W. The criticism lesson. Educ. times 1903. Sept. 56.: 387—91.

Atkinson Wiliam Walker. Gedächtnis Ausbildung. Die Wissenschaft des Wahrnehmens, Erinnerns u. Zurückrufens. Übers. u. bevorwortet v. Dr. J. H. Wallfisch. (143 S.) 8^0. Berlin. Psycholog. Verlag. 1904. M. 5.

Beier D. Joh. Der Pädagog. Bischof Johann Michael Sailer in seiner Beziehung zur modernen Pädagogik. Würzburg. 1904.

Baker James H. The culture elements and economy of time in education. Educ. Rev. 1904. May.

Balliet T. M. The instincts and education. Amer. phys. educ. rev. 1903. Mar. 8: 1—7.

Barclay J. W. A new theory of education. Blackwood. 1903.

Bartholome Dr. Handbuch der Erziehungs- u. Unterrichtslehre. 2. Th.: Didaktik o. allgemeine Unterrichtslehre. Schulkunde. Breslau. 1904. M. 2.

Beiträge zur Psychologie der Aussage. Mit besond. Berücksicht. v. Problemen der Rechtspflege, Pädagogik, Psychiatrie u. Geschichtsforschg. hrsg. v. L. William Stern. 4 Heft. Mit 2 Einschaltbildern u. vielen Textfig. 123 S. gr. 8^0. Leipzig. J. A. Barth. 1904. M. 4.

Boirac E. La pédagogie de J. M. Guyau. Revue pédagog. 1904. nr. 3.

Bolton F. E. Unsoundness of the culture epochs theory of education. Journ. of pedag. 1903. Dec. 16: 136—51.

Bömer Dr. Al. Anstand und Etikette nach den Theorien der Humanisten. Neue Jahrb. f. klass. Altert. u. Pädag. 1904. str. 223, 249.

Bornemann Dr. L. Zur Sprachdenklehre. Erörterungen und Vorschläge. Gütersloh. 1904. M. 1·20.

Brauer Dr. Otto. Die Beziehungen zwischen Kants Ethik u. einer Pädagogik. (III, 56 S.) gr. 8°. Leipzig. E. Wunderlich. 1904. 80 f.

Buck K. Schule der körperlichen u. schönheitlichen Ausbildung. Auf Grund gesundheitl. u. schönheitl. Prinzipien verf. (47 S.) 12°. Berlin. (Berolina-Versand Buchh.) 1904. M. 1·20.

Buisson Ferdinand. Education of the will. Report of comissioner. United St. Education. 1901/2. 721—40.

Busch Dr. W. Keine Storch-Geschichten mehr! Praktische Anleitg., wie man seinen Kindern die Wahrheit sagt u. seine Familie vor sittl. Schäden bewahrt. (110 S.) 8°. Leipzig. O. Weber. 1904. M. 3.

Clarc W. A. Suggestion in education. Chicago. 1903.

Crooker J. A. Religious freedom in American education. O. Americ. Unitar. assoc. 1903.

Darlu A. Le centenaire de Kant. Revue pédag. 1904. nr. 5.

Tenże. Herbert Spencer. Revue pédag. 1904. nr. 2.

Darroch Al. Herbart and the Herbarthian theory of education. Longmans. 1903.

Dietel R. Die Begründung der deutschsprachlichen Forderungen im XVII. Jh. mit Rücksicht auf Unterricht und Wissenschaft. Zschr. f. d. deut. Unterr. 1904. nr. 1—2.

Faunce W. H. P. Moral education in public schools. Educ. Rev. 1903. April. 325—40.

Foerster Fr. W. Dr. Jugendlehre. Ein Buch f. Eltern, Lehrer u. Geistliche. (XVI, 724 S.) gr. 8°. Berlin, G. Reimer. 1904. M. 5.

— Lebenskunde. Ein Buch f. Knaben u. Mädchen. (XI, 375 S.) 8°. Berlin, G. Reimer. M. 3.

Friedrichs Lehr. Karl. Gegenwärtiges Verhältnis der Pädagogik zur Musik als Erziehungsmittel u. zur Tonkunst an sich. 1903. Pädag. Abhandl. IX. Bd. 9 H. Bielefeld. 1904.

Gaudig Dr. H. Didaktische Ketzereien. (VI, 140 S.) 8°. Leipzig. B. G. Teubner. 1904. M. 2.

Geisel C. Bericht über die V. Versammlung des Vereines f. Kinderforschung. Zschr. f. Philos. u. Pädagogik. 1904. str. 143.

George A. Über das Gedächtnis u. seine Pflege. Unter möglichster Berücksicht. der neueren psycholog. Forschgn. (54 S., 3 Fig.) 8°. Paderborn. F. Schöningh. 1904. —·60.

Gleichmann A. Über Herbarts Lehre v. den Stufen des Unterrichts. Ein Beitrag zur Verständigg. üb. dieselben u. zur Kritik der formalen Stufen Zillers. 4. Aufl. (IX, 165 S.) gr. 8°. Langensalza. H. Beyer & Söhne. 1904. M. 2.

Görland Dr. **A.** Paul Natorp als Pädagoge. Zugleich m. e. Beitrag zur Bestimmg. des Begriffs der Sozialpadagogik. (III, 78 S.) gr. 8°. Leipzig. J. Klinkhardt. 1904. M. 1·50.

Grabowsky Dr. **Norb.** Geistiges Familienleben. Zugleich e. Antwort auf die Frage: Welchen Unterricht bedarf die nach echter Bildg. streb. Familie unserer Zeit? Nebst e. Darlegg., wie Verf. persönlich im Sinne der v. ihm angebahnten Geistesreform zu wirken sucht. (27 S.) gr. 8°. Leipzig. M. Spohr. 1904. M. —·50.

Grimm Nellie. Jak omawiać drażliwe kwestye z dziećmi i młodzieżą? Spolszczyła R. Centnerszwerowa. 8-ka mała, str. 39. Warszawa. 1904. G. Centnerszwer i S-ka. kop. 25.

Hahn M. Prof. Dr. O wyborze zawodu. Praca zawodowa a właściwości organizmu. Przełożył Dr. Zygmunt Szymanowski. 8-ka, str. 61. Warszawa. 1904. Nakł. G. Centnerszwera i S-ki. kop. 40.

Hall Charles Cuthbert. Progress in religious and moral education. Education. Rev. 1904. june.

Hall M. Education: in what does it find a basis and explanation. Chicago. 1903.

Hall Stanley. Znaczenie studyów nad dziećmi, streścił Król K. Książki dla wszystkich. 162. Warszawa. 1904. kop. 20.

Handbuch der Erziehungs- u. Unterrichtslehre f. höhere Schulen. Hrsg. v. Dr. A. Baumeister. I. Bd. 1. Abtlg. gr. 8°. München. C. H. Beck.

I, 1. Ziegler, Prof. Dr. Theob.: Geschichte der Pädagogik m. besond. Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen. 2., durchgeseh. u. ergänzte Aufl. (X, 394 S.) 1904. M. 7.

Hayward F. H. The critics and critiques of Herbartianism. Journ. of educat. 1903. jan. apr.

Heilmann Dr. **Karl.** Psychologie u. Logik m. Anwendung auf Erziehung u. Unterricht. 9. Aufl. Leipzig. 1904. M. 2.

Tenże. Handbuch der Pädagogik, nach den neuen Lehrplänen bearb. 2. Bd. gr. 8°. Leipzig. Dürr'sche Buchh.

2. Besondere Unterrichtslehre od. Methodik des Unterrichtes. 5., verb. Aufl. Mit 5 Skizzen u. e. illustr. Anh. (312 S.) 1904. 4·—; Ausg. m. Methodik des kathol. Religionsunterrichtes. (312 S.) 4·20.

Heigenmooser Jos. Eremitenschulen in Altbayern. (Aus: „Beiträge z. Gesch. d. Erziehg. u. d. Unterrichts in Bayern"). (101 S.) gr. 8°. Berlin. A. Hofmann & Co. 1903. M. 1·60.

Henek W. u. Traudt V. Fröhliches Lernen. Jena. 1904. M. 1.

Herbert Spencer. Educat. Rev. 1904. March.

Hoffmann Dr. **Otto.** Schuljugend u. Elternhaus. Progr. (42 S. m. 1 Taf.) gr. 4°. Lübeck, (Lübcke & Nöhring). 1904. M. 1·20.

Holstein Dr. **Aloys.** Ein vergessenes Werk. Dr. Johann Fichards. Neue Jahrb. f. klass. Altert. u. Pädag. 1904. str. 207—22.

Hopkins Henry. Education and the social trend. N. Y. University 41 convocation.

Jahn Dr. M. Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik. Ein Lehr- und Handbuch u. Mitw. v. Dr. K. Heilman hg. 4. Aufl. Leipzig. 1904. M. 8.

Jahrbuch des Vereins f. wissenschaftliche Pädagogik. Begründet v. Prof. Dr. T. Ziller. Hrsg. v. Prof. Dr. Thdr. Vogt. 36. Jahrg. (III, 304 S.) gr. 8°. Dresden, Bley & Kaemmerer. 1904. M. 5.

— Des Unterrichtswesens in der Schweiz 1902, m. e. Generalregister aller seit 1883 im Jahrbuch veröffentlichten eidgenöss. u. kantonalen Erlasse üb. das Schulwesen u. graph. Darstllgn. üb. die pädagog. Rekrutenprüfgn. u. die Dauer der obligator. Schulpflicht in den Kantonen. 16. Jahrg. Bearb. u. hrsg. v. Staatsschreib. Dr. Alb. Huber. (XII, 173 u. 263 S.) gr. 8°. Zürich, Art. Institut Orell Füssli. 1904. M. 6.

Judd C. H. Genetic psychology for teachers. Appleton. 1903.

Karbowiak Antoni Dr. Szkoła pruska w ziemiach polskich. 8-ka, str. 150. Lwów, 1904. Odb. z Muzeum.

Tenże. Dzieje wychowania i szkół w Polsce. Tom II. Wieki średnie, część druga. Okres trzeci od 1364 do 1432 roku. 8-ka, str. 490. Petersburg. 1904. Nakł. Księg. K. Grendyszyńskiego. rb. 2·70.

Karpowicz St. i Szycówna A. Nasza literatura dla młodzieży. Opracowali... Odbitka z „Encyklopedyi wychowawczej". 8-ka, str. 107. Warszawa. 1904. Nakł. Księg. Naukowej. kop. 60.

Keferstein H. Zur Frage social-politischer Pädagogik. Leipzig. 1904. M. 0·50.

Kehrein u. Keller. Handbuch der Erziehung u. d. Unterrichts. 11. Aufl. Paderborn. 1904. M. 4.

Keiter H. Kunst, Bücher zu lesen. 4 Aufl. Essen. 1904. M. 1·20.

Key Ellen. Stulecie dziecka. Przekład Izy Moszczeńskiej. 8 ka, str. 228. Warszawa. 1904. Nakł. księg. Naukowej. rb. 1·50.

Kiesgen Laurenz. Randglossen zur Jugendschriftenfrage. Pädag. Vortr. u. Abhandlungen. Heft 36. Kempten. 1904. M. 0·75.

Kobel Osk. Die Bedeutung der Weltpädagogik f. die Schulpolitik der Staaten. (20 S.) gr. 8°. W.-Jena. Thüringer Verlagsanstalt. 1903. M. 0 50.

Köhler W. In bunter Reihe. Vermischte Abhandlungen aus Schule u. Leben für Lehrer u. Jedermann. Breslau. 1904. M. 1·50.

Komisya edukacyi narodowej i jej szkoły w Koronie. Raporty szkoły podwydziałowej węgrowskiej składane szkole głównej koronnej wyd. T. Wierzbowski. Warszawa. 1904. kop. 50.

Kretzschmar Fr. Politische Pädagogik f. Preussen. III. Tl. gr. 8°. Leipzig. P. Schimmelwitz. 1904. M. 2.
3. Schulgattungen. (S. 349—606).

Tenże. Politische Pädagogik f. Preussen. Th. 1. Erziehungsobjekte. 2. Unterrichtsfächer. Leipzig. 1904. M. 4.

Kühn. Wahlfreier Unterricht. Monschr. f. höh. Schulw. 1903. nr. 12.

Kuhn Maurice. Plan systématique pour l'étude de l'enfant. Revue pédag. 1904. nr. 2.

Kunsterziehung. Ergebnisse u. Anreggn. des 2. Kunsterziehungstages in Weimar, am 9., 10., 11. X. 1903. Deutsche Sprache u. Dichtg. (284 S.) 8°. Leipzig. R. Voigtländer. 1904. Kart. 1·25.

Lange B. J. Die Pädagogik des Pierre Coustel. Nach den „Règles de l'éducation des enfants" vom J. 1687 dargestellt u. beurteilt. Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik. Wandsbek. M. 1·50.

Laurie S. S. Studies in the history of educational opinion from the renaissance. Macmillan. 1903.

Lexis Prof. Dr. **W.** A general view of the history and organisation of public education in the German Empire. Translated from the German by Lekt. Prof. Dr. G. J. Tamson, M. A. (VII, 182 S.) gr. 8°. Berlin. A. Asher & Co. 1904. 3·50.

Löbner H. Herders Bedeutung für unsere nationale Kultur. Zschr. f. Reform. d. höh. Schulen. 1903. nr. 4.

Magevney Eugene. The reformation and education 1520—1648. Cathedral libr. assoc. 1903.

Tenże. Systems and counter-systems of education 1648—1800. Cathedral libr. assoc. 1903.

Mathesius Karl. Der zweite Kunsterziehungstag in Weimar. Pädag. Magazin. 224. Langensalza. 1904.

Messer Dr. August. Zur pädagogischen Psychologie und Physiologie. Neue Jahrb. f. klass. Altert. u. Pädag. 1904. str. 1—12.

Milewski Józef Dr. Zadanie narodowej oświaty. Wykład. 8-ka, str. 31. Kraków. 1904. Nakł. autora. kor. 1·20.

Montaigne. Über Erziehung. Deutsch. v. Max Kohn. Hamburg. 1904.

Monumenta Germaniae paedagogica. Schulordnungen, Schulbücher u. pädagog. Miscellaneen aus den Landen deutscher Zunge. Hrsg. v. Karl Kehrbach. XXIX. Bd. Lex. 8^0. Berlin. A. Hofmann & Co.

XXIX. Israel, Oberschulr. Aug.: Pestalozzi-Bibliographie. Die Schriften u. Briefe Pestalozzis nach der Zeitfolge, Schriften u. Aufsätze üb. ihn nach Inhalt u. Zeitfolge. Zusammengestellt u. m. Inhaltsangaben versehen. 2. Bd. Die Briefe Pestalozzis. (XII, 339 S.) 1904. M. 10.

Monumenta Germaniae paedagogica. T. XXVI. Die pädag. Reform des Comenius in Deutschland bis zum Ausgange des XVII. Jh. hg. v. Dr. J. Kvačala. M. 12. T. XVIII.: Diehl Dr. W. Die Schulordnungen des Grossherz. Hessen. 2. Bd.: Die höheren Schulen d. Landgrafsch. Hessen. Darmstadt. M. 12. Berlin. 1904.

Moore E. C. The history of education. School. Rev. 1903. May. 11: 350—60.

Mortkowiczowa Janina. O wychowaniu estetycznem. 8-ka, str. 74. Kraków. 1903. Skł. gł. G. Centnerszwera w Warszawie. kop. 1·50.

Moszczeńska I. Czego nie wiemy o naszych synach. Fakta i cyfry dla użytku rodziców. Oświetliła... 8-ka, str. 79. Warszawa. 1904. Nakł. Księg. Naukowej. kop. 50.

Taż sama. Dobre i złe wychowanie dzieci. Warszawa. 1904. kop. 20.

Mulcaster Richard. Educational writings; abridged and arranged with critical estimate by James Oliphant. Macmillan. 1903.

Münch Wilh. Zukunftspädagogik. Utopien, Ideale, Möglichkeiten. (IV, 269 S.) 8^0. Berlin. G. Reimer. 1904. M. 4.

Tenże. Aus Welt u. Schule. Neue Aufsätze. (VII, 276 S.) gr. 8^0. Berlin. Weidmann 1904. M. 5.

Murry T. M. Advisable omissions from the elementary curriculum and the basis for them. Educ. Rev. 1904. may.

Naumann D. Fr. Die Erziehung zur Persönlichkeit im Zeitalter des Grossbetriebes. Rede, geh. am 26. II. 1904. im Berliner Lehrerverein. (19 S.) gr. 8°. Berlin-Schöneberg. Verlag der Hilfe 1904. M. 0·25.

Nieden Dr. Hilfsbuch zum Unterricht in der Geschichte der Pädagogik. VIII. 140 S. M. 1. Velhagen u. Klasings Samml. pädag. Schriftsteller. H. 6. Bielefeld.

Nieland Wilh. Der Kampf um die Jugendschriften. Samml. pädag. Vortr. Bd. XIII. H. 6. Minden. 1904.

Nikolay Ferd. Ungeratene Kinder. Psychologische u. pädagog. Studie. Nach der 18. Aufl. des v. der Académie des sciences morales et politiques preisgekrönten Originals übers. v. Benef. G. Pletl. (XVI, 510 S.) 8°. Regensburg. Verlagsanstalt vorm. G. J. Manz. 1904. M. 4.

Norrenberg Dr. **J.** Der Naturwissenschaftliche Unterricht in den Klosterschulen. Natur u. Schule. 1904. str. 161.

Tenże. Zur Schulgeschichte. Zschr. f. lateinlose höh. Schulen. 1904. nr. 1.

Norton Arthur O. The scope and aims of the history of education. Educ. Rev. 1904. may.

O' Shea M. V. Education as adjustment, educational theory viewed in the light of contemporary thougt. Longmans. 1903.

Patzak Jul. Vinc. Schule u. Schülerkraft. Statistische Versuche üb. die Arbeitsleistg. an höheren Lehranstalten. Nach Erhebgn. an e. k. k. Staats-Oberrealschule u. an e. öffentl. dreiklass. Handelsakademie. (Mit 116 in mehrfachem Farbendr. ausgeführten graph. Taf.) (83 S.) gr. 8°. Wien. A. Pichler's Wwe. & Sohn. 1904. M. 10.

Pellisson Maurice. Les mémoires d'un professeur au XVIII-e siècle. Revue pédagog. 1904. nr. 3.

Poincaré Lucien. Du rôle des sciences expérimentales dans l'éducation. Revue pédag. 1904. nr. 1.

Propst M. Gehirn und Seele des Kindes. Abhdl. aus d. Gebiete d. pädag. Psychol. u. Physiol. Bd. VII. H. 2/3. Berlin. 1904. M. 4.

Pudor Dr. **Heinrich.** Die Selbsterziehung als Ziel der Erziehung. 1904. str. 24.

Tenże. Der Enthusiasmus als Erziehungsmittel. Pädag. Archiv. 1904. str. 21.

Tenże. Die Bedeutung Montaignes für die Pädagogik unserer Zeit. Zschr. f. Philos. u. Pädag. 1904. str. 147.

Rappe Thorborg. Über Pflege, Erziehung u. Unterricht schwachsinniger (idiotischer) Kinder. Ratschläge u. Anweisgn. Aus dem Schwed. v. Ingeburg Hansen. Mit e. Nachwort v. Landesversichergsr. P. Chr. Hansen. (90 S. m. Bildnis.) gr. 8°. Kiel Lipsius & Tischer. 1904. M. 1·80.

Raumer S. Jeglichen Unterrichts Grundlage ist Liebe. Bl. f. Gymnasialwes. 1904. nr. 1/2.

Ravles W. A. Public education. Columbia Univ. Studies. Vol. 17. 26—141.

Regener Fr. Skizzen zur Geschichte der Pädagogik. 2. verb. u. verm. Aufl. (VI, 288 S.) gr. 8°. Langensalza. H. Beyer & Söhne. 1904. M. 3·20; geb. 4·20.

Rein K. Was können wir aus dem Studium fremder Erziehungssysteme gewinnen? Zschr. f. Philos. u. Pädag. 1904. str. 151.

Richards Ch. S. Is manual training a subject or a method of instruction? Educ. Rev. 1904. apr.

Tenże. Some suggestions on school sararies. Educat. Rev. 1904. april.

Richter Dr. **Jul.** Die pädagogische Literatur in Frankreich während des 16. Jahrh. A. Religiös-sittl. Bildg. I. Die Katechismen. Mit e. Verzeichnis der Katechismen deutschen Ursprungs. (III, 152 S.) gr. 8°. Leipzig. J. Klinghardt. 1904. M. 3·50.

Royce J. Outlines of psychology; an elementary treatise with some practical applications. Macmillan. 1903.

Sammlung v. Abhandlungen zur psychologischen Pädagogik aus dem „Archiv f. die gesamte Psychologie". Hrsg. v. Prof. E. Meumann. I. Bd. 1. u. 2. Heft. gr. 8°. Leipzig. W. Engelmann. 1. Messmer Dr. Osk. Zur Psychologie des Lesens bei Kindern u. Erwachsenen. Mit 5 Fig. im Text. (V, 109 S.) 1904. M. 2·—. 2. Ament Dr. Wilh. Fortschritte der Kinderseelenkunde 1895—1903. (V, 68 S.) 1904. M. 1·50.

Salzmann's Ameisenbüchlein oder Anweisung zu e. vernünftigen Erziehung der Erzieher. hg. v. Wimmers. 5 Aufl. (Samml. d. bedeut. pädag. Schr. IX. Bd.) Paderborn. 1904. M. 0·60.

Salzmann Chr. G. Konrad Kiefer, oder Anweisung e. vernünftigen Erziehung der Kinder. Schriften hervorrag. Pädag. Bd. 6. Breslau. 1904. M. 1·25.

Schlenker A. Der Erziehungsgrundsatz der Naturgemässheit bei Comenius und Rousseau. Comenius-Blätter. 1904. nr. 2.

Schmertosch v. Riesenthal Dr. **R.** Ein Lehrbuch der lateinischen, böhmischen und deutschen Sprache aus d. XVI. Jh. Neue Jahrb. f. klass. Altert. u. Pädag. 1904. str. 54—58.

Schmid Bastian. Dringen durch die modernen Naturwissenschaften materialistische Ideen in die Schule? Natur u. Schule. 1904. str. 1.

Schmidt Dr. **Alfred.** Die Lehre von der psychischen Kausalität. Ein Beitrag zur Lösung der Frage nach den psychischen Grundlagen der Pädagogik. Zschr. f. Philos. u. Pädag. 1904. str. 1, 89.

Schorn August. Geschichte der Pädagogik, in Vorbildern u. Bildern zusammengestellt, fortgef. v. H. Reinecke u. J. Platz. Mit Holzschnitten aus dem Orbis pictus u. d. Elementarwerk. 21. Aufl. hg. v. T. v. Werder. Leipzig. 1903. M. 4·60.

Schulrat Dr. Berufs oder Allgemeinbildung? Die Umschau. 1903. nr. 22.

Schumann Dr. **J. Ch. G. u. Voigt G.** Lehrbuch der Pädagogik. 3. Tl. Specielle Methodik u. Schulkunde. 11. Aufl. Leipzig. 1904. M. 5.

Schwabe Dr. **Ernst.** Lateinische Übersetzungen sächsischer Sekundaner aus dem XVI. XVII. und XVIII. Jh. Neue Jahrb. f. klass. Altert. u. Pädagog. 1904. str. 140—61.

Schwarz W. Der Denkprocess in psycho-physiologischer Darstellung. Samml. Bd. XIII. H. 4. Minden. 1904.

Schwickerath Robert. Jesuit education; its history and principles reviewed in the light of modern educational problems. Herder. 1903.

Sinclair S. B. The possibility of a science of education. Chicago. 1903.

Smolle Leo. Herder und das Gymnasium. Zsch. f. österr. Gymn. 1904. str. 67—80.

Stern Maurice R. Die Selbsterziehung als Grundlage der sozialen Reform. Leipzig. 1904.

Stössner Dr. **A.** Das Experiment im Psychologieunterrichte. Beitr. z. Lehrerbildung. 28/29. Gotha. 1904.

Thorndike E. G. Educational psychology. Lemcke. 1903.

Tenże. Heredity, correlation and sex differences in school abilities. (Columbia Univ. contributions. V. 11. no 2).

Trampler R. Lehrplan einer zweiklassigen Realschule aus dem Ende des XVIII. Jh. Zschr. f. Realschulwes. 1904. nr. 4.

Tenże. Der Geschichtsunterricht vor 170 Jahren. Zschr. f. österr. Gymnas. 1904. str. 349—58.

Ursinus Alfred. Etwas über Bacon von Verulam vom pädagogischen Standpunkte aus. Zschr. f. Philos. u. Pädag. 1904. str. 124.

Uziębło Łucyan. Szkoła kowieńska i wizyta jej w ostatnim roku wykładów Adama Mickiewicza. Odb. z „Ateneum". 4 to, str. 22. Warszawa. 1904. kop. 35.

Vaille E. O. The National Educational Association and the spelling question. Educ. Rev. 1904. may.

Veil Dr. **H.** Am Scheidewege. Richtlinien u. Leitsterne f. unsre ins Leben hinaustretenden Söhne. Strassburg. 1904. M. 5.

Velhagen & Klasing's Sammlung pädagogischer Schriftsteller zum Gebrauch an Lehrer- u. Lehrerinnen-Seminarien. Hrsg. v. Dir. Prof. Dr. J. Wychgram. 5. Lfg. kl. 8^0. Bielefeld. Velhagen & Klasing.

5. Baltzer. Die wichtigsten preussischen Schulordnungen der letzten 3 Jahrhunderte, nebst e. Anh., enth. den Schulmethodus Herzog Ernsts des Frommen. (XVIII, 128 S.) 1904. M. 1.

Verplanch E. A. Shortening the period of infancy. Educ. Rev. 1904. april.

Vierath W. Die Phrenologie (Kopfformen-Kunde) u. ihre Bedeutung f. die Erziehung u. Heilkunde. Berlin. 1904.

Viereck L. Zwei Jahrhunderte deutschen Unterrichts in den Vereinigten Staaten. Mit 5 Gruppenbildern u. 8 Vollbildern. (XVI, 129 S.) gr. 8^0. Braunschweig. F. Vieweg & Sohn. 1903. M. 5.

Wagner Dr. **Ernst.** Die Praxis der Herbartianer. Der Ausbau u. gegenwärt. Stand der Herbartschen Pädagogik, übersichtlich u. systematisch geordnet u. zusammengestellt, nebst zahlreichen Unterrichtsbeispielen u. Musterlektionen. Zugleich e. Kommentar zu des Verf. Werk: „Vollständige Darstellg. der Lehre Herbarts etc." (I. Bd. v. „Gresslers Klassiker der Pädagogik"). 9. Aufl. (VI, 319 S.) 8^0. Langensalza. Schulbuchh. 1904. M. 3.

Weissenfels. Ein deutscher Apostel der socialethischen Erziehung. Monschr. f. höh. Schulwes. 1904. nr. 1.

Wendt's Prof. Dr., psychologische Kindergartenpädagogik. 2. verb. Aufl. Hrsg. u. durch e. biograph. Anh. 40 Jahre pädagog. Tätigkeit vermehrt v. Lehrerin Irene Sponner-Wendt. (VIII, 142 S. m. Abbildgn.) 8°. Wien. K. Graeser & Co. 1903. (Leipzig. B. G. Teubner). M. 2.

Werbatus M. Grundlinien der Erziehung. Riga. M. 1·50.

White E. G. Education. Oakland. 1903.

Wilkinson Spenser. The nation need; chapters on education. Constable. 1903.

Williams L. W. Education: disciplinary, civic and moral. Simpkin. 1903.

Williams S. G. History of mediaeval education, an account of the course of educational opinion and practice from the sixth te the fiftheenth conturies inclusive. Bardeen. 1903.

Tenże. History of ancient education. Bardeen. 1903.

Wollmann F. Eine Reformpädagogik für höhere Schulanstalten. Zschr. f. Realschulwes. 1904. nr. 1.

Young E. F. Scientific method in education. Univ. of Chicago decennial public. Ser. I. v. 3. p. 143—5.

Ziehen J. Paul Natorps Socialpädagogik. Comenius-Blätter. 1904. nr. 2.

II. Sprawy dotyczące nauczycieli, młodzieży i szkoły; towarzystwa i zgromadzenia nauczycielskie; ustrój i statystyka szkół; hygiena szkolna.

Adler M. 47. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Halle a. S. v. 6—10 October. 1904. Zschr. f. Gymnasialwes. 1904. str. 187, 255.

Barry W. F. The hygiene of the schoolroom. Snow and Farnham. Provindence. 1903.

Baumann Dr. Die Lehrpläne v. 1901, beleuchtet aus ihnen selbst u. aus dem Lexisschen Sammelwerk. (VI, 81 S.) Pädag. Magaz. 223. Langensalza. 1904. M. 1·20.

Baur Dr. **Alfr.** Das kranke Schulkind. Anleitung zum physiologisch-psycholog. Beobachten in der Schule. Für Schulamtsvorstände, Lehrer u. Schulbibliotheken bearb. 3. neu bearb. Aufl. (VIII, 339 S.

m. 128 Abbildgn. u. 1 farb. Taf.) Lex. 8°. Stuttgart. F. Enke. 1904. M. 6.

Bechtel A. Ein Recht der Schule dem Elternhaus gegenüber. Zschr. f. Realschulwes. 1904. nr. 5.

Begemann H. Zur Einführung neuer Schulbücher. Blätter f. höh. Schulwes. 1904. nr. 1.

Tenże. Der Ersatzunterricht für Griech. in den Gymnasien. M. f. höh. Schulw. 1904. nr. 11.

Beier A. Die höheren Schulen in Preussen u. ihre Lehrer. Sammlung der wichtigsten hierauf bezügl. Gesetze, Verordnungen, Verfügungen u. Erlasse nach amtlichen Quellen hg. 2. Aufl. 1. Ergheft. Halle. 1904. M. 1·50.

Bekanntmachung, die Lehr- u. Prüfungsordnung f. die Realschulen betr, vom 8. I. 1904. (40 S.) 4°. Dresden. C. C. Meinhold & Söhne. 1904. M. —·30.

Benson A. Ch. Der Schulmeister. Eine Studie zur Kenntnis des engl. Bildungswesens u. ein Beitrag zur Lehre v. der Zucht. Pädag. Magaz. nr. 226. Langensalza 1904. M. 1·20.

Berger Dr. **Heinrich.** Die Schularztfrage f. höhere Lehranstalten. Hamburg. 1904. M. 1.

Bericht, 8. der Anstalt f. schwachsinnige Kinder auf Schloss Biberstein bei Aarau 1901—1903. Aarau. 1904.

Bielau A. H. Schülerfahrten. Zschr. f. Realschulwes. 1904. Nr. 6.

Block Vereinsbandtag (Oberlehrertag) in Darmstadt. Blätt. f. höher. Schulwes. 1904. nr. 2.

Böhtlingk Arth. Der Ultramontanismus u. das badische Schulwesen. [Aus: „Das freie Wort"]. (12 S.) gr. 8°. Frankfurt a/M. Neuer Frankfurter Verlag. 1903.

Bolin Joseph. Why do we teach gymnastics? N. York. 1903.

Bolton F. E. The importance of educational psychology for teachers. Journ. of pedag. 1903. june. 15. 290—312.

Brauner Dr. **Arthur.** Vor- und Nachtheile des deutschen Turnens. Zschr. f. österr. Gymnas. 1904. str. 358—64.

Brereton Clouderley. The London education bill; a forecast. Fortn. rev. 1903. 195—205.

Brossmann. Die preussischen Realschulen und die Zusammensetzung ihrer Lehrkörper nebst einigen statistischen Nachweisungen. Zschr. f. lateinlose höh. Schulen. 1904. nr. 9.

Burgerstein Leo and Netoliczky Aug. Medical inspection of schools abroad. Report Comisioner of Education. 1901/2. I. 509—26.

Burgerstein Leo. Gesundheitsregeln f. Schüler der unteren Klassen d. Gymnasien und Realschulen. Wien. 1904.

Caro J. Die Reform des höheren Schulwesens in Frankreich. Zschr. f. Philos. u. Pädag. 1904. str. 53.

Clarc W. A. Training of teachers for secondary schools. Journ. of ped. 1903. Decembre. 124—35.

Clay F. Modern school buildings, elementary and secondary; a treatise on the planning, arrangement and fitting of day and boarding schools. Scribnes. 1903.

Combe A. O nerwowości u dzieci. Odczyt. Przekł. R. C. Warszawa. 1904. kop. 15.

Compayre Gabriel. Reform of secondary education in France. Educ. rev. 1903. febr. 130—45.

Tenże. Recent educational progress in France. Educat. Rev. 1904. january.

Dahn Ernst. Die Schule der Zukunft. Pädag. Archiv. 1904. str. 65.

Dannenberg Dr. **Bernh.** Zur Überbürdungsfrage. Pädag. Archiv. 1904. str. 160.

Denicke. Ein Schutzmittel gegen verstiegene Schulbücher. Pädag. Woch. 14/15.

Deries Léon. Les épreuves orales dans les examens. Revue pédag. 1904. nr. 5.

Desing Dr. **Chr.** Die Schulbankfrage. Kritische Erörterung des gegenwärt. Standes der Schulbankfrage. Leipzig. 1904. M. 1·20.

Dorner A. Die Aufgabe der Universitäten. Leipzig. 1904.

Draper Andrew S. University questions concerning the common schools. Educat. Rev. 1904. february.

Dunker. Ist die dritte Turnstunde in den oberen Klassen der höheren Lehranstalten entbehrlich. Körper u. Geist nr. 22.

Dunning A. E. The Sunday school as a factor in education. Educ. Rev. 1904. february.

Dybowski B. Dr. O niemoralności wśród młodzieży nieletniej i jej przyczynach. Lwów. 1903. hal. 60.

Eickhoff E. Der Etat der preussischen höheren Lehranstalten für das Rechnungsjahr 1904. Blätt. für höher. Schulwes. 1904. nr. 3.

Eickhoff Dr. **H.** Musik und Gymnasium. Zschr. f. Gymnasialwes. 1904. str. 273.

Emscher Fr. H. Schülerverbindungen u. Gymnasialdisziplin. Zeitgemässe Betrachtungen. Dresden. 1904. M. 1.

Entwickelung, Rückschreitende im Lehrplan an preussischen Realgymnasien während der letzten Jahrhunderte. Blätt., f. höher. Schulwes. 1904. nr. 4.

Equalisation of the nine-class higher schools of Germany. Educat. Rev. 1904. june.

Erle W. Die Hochschulstipendien im Grossherz. Hessen. Giessen. 1904. M. 1·20.

Erman Wilh. u. Ewald Horn. Bibliographie der deutschen Universitäten. Systematisch geordnetes Verzeichnis der bis Ende 1899 gedruckten Bücher u. Aufsätze üb. das deutsche Universitätswesen. Im Auftrage des preuss. Unterrichts-Ministeriums bearb. 1., allgemeiner Tl., unter Mitwirkg. v. E. Horn bearb. v. W. Erman. (XX, 836 S.) gr. 8^0. Leipzig. B. G. Teubner. 1904. M. 30.

Findlay J. J. Training of teachers. Manchester. 1903.

Fischer H. Ist diess wirklich eine Reform? Zschr. f. Reform d. höher. Schulen. 1903. nr. 4.

Flatt Dr. **Robert.** Klassen—Ausflüge mit Unterricht im Freien auf der höheren Schulstufe. Natur u. Schule. 1904. str. 212.

Fleischner Ludw. Die Schule der Zukunft. Nach e. Vortrage. Samml. gemeinverst Vortr. nr. 305. Prag. 1904.

Fliess. Gehen wir in Preussen einer neuen Überfüllung des höheren Lehrstandes entgegen? Blätter f. höher. Schulwes. 1904. nr. 1.

Förster Ed. Lebensführungen u. Amtserfahrungen eines Schulmannes. Strassburg. 1904. M. 3·60.

Förster Fr. Bericht über die XII. Herbstversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Bezirk Magdeburg. Zschr. f. Philos. u. Pädagogik. 1904. str. 138.

Frank Dr. **Ant.** Der Lehrplan und die Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich als psychologische

und ethische Einheit. (III, 145 S.) gr. 8°. Prag. J. G. Calve. 1904. M. 3.

Frank Joseph. Zur Hospitation und Inspektion. Gymnasium. 1904. nr. 4.

Frankfurter Dr. S. **u. Maurer** Dr. Lehrmittel Ausstellung I. Allgemeines, Philologie und Geschichte. II. Schlussbemerkungen. Zschr. f. österr. Gymnas. 1904. str. 256—70.

Freumut Ernst. Prügel in der Schule? Für Eltern, Erzieher, Lehrer, Schulbehörden und wen es sonst angeht vom schulmänn. Standpunkt beleuchtet. Abhandl. über Zeitfragen II. Dresden. 1904.

Friedel V. H. Revue de l'étranger. L'enseignement par l'aspect en Amerique. Revue pédagog. 1904. nr. 3.

Fritz Otto. Bilder aus der Ferienkolonie. Aus dem Tagebuch e. Führers zusammengestellt. Mit Bildern v. Karl Thoma. Hrsg. vom Komitee f. Ferienkolonien armer kränkl. Schulkinder der Stadt Karlsruhe. (40 S.) 8°. Karlsruhe. (J. Lang). 1904. M. —·50.

Frölich R. Die tuberkulosen Kinder und die Schule. Samml. pädag. Vortr. Bd. XIII. H. 5. Minden. 1904.

Gaster. Der Einfluss der Schulreform auf die deutschen Auslandsschulen — ein Wort für die Realschule. Monschr. f. höh. Schulwes. 1904. nr. 3/4.

Genz. Die praktische Ausbildung für das höhere Lehramt. Monschr. f. höh. Schulwes. 1904. nr. 2.

Gericke Joh. 10 Jahre Schülerrudern. Berlin. 1904. M. 1.

Germer B. Die Fortbildungs- und Fachschulen in den grösseren Orten Deutschlands. Leipzig. 1904. M. 7.

Gesundheitsregeln f. die Schuljugend. Zusammengestellt v. d. Vereinigung f. Schulgesundheitspflege d. Berliner Lehrer-Vereins. Berlin. 1904. (Möller Bibl. f. Gesundheitspflege, Erziehung. H. 29). M. 0·20.

Gille. Über die verschiedenen Lehrpläne der Realschule. Zschr. f. lateinlose höhere Schulen. 1904. nr. 3.

Tenże. Ausführungen zum Lehrplan der Realschule. Zschr. f. lateinlose höh. Schulen. 1904. nr. 1—2, 4/5.

Glas L. Körperliche Übungen an den Mittelschulen Deutschlands. Monschr. f. das Turnwesen. 1904. nr. 3.

Tenże. Stand und Vorbildung d. österr. Turnlehrer. Körper u. Geist. 1903. nr. 21.

Göbelbecker L. F. Das Kind in Haus, Schule und Welt. Ein Lehr- und Lesebuch im Sinne der Konzentrationsidee f. das Gesamtgebiet des Schulunterrichts auf neuen Bahnen begründet. Wiesbaden. 1904.

Goepel. Die wissenschaftlichen Hilfslehrer und Kandidaten des höheren Lehramt. mit der Befähigung, Turnunterricht zu erteilen. Körper u. Geist. 12. Jg. nr. 23.

Goliński L. Die Studentenverbindungen in Frankfurt. Breslau. 1904.

Gomolinsky. Der Schulplatz. Pädag. Archiv. 1904. str. 271.

Grävell Dr. Das philologische Staatsexamen. Pädag. Archiv. 1904. str. 370.

Tenże. Der Klassizismus in Holland. Pädag. Archiv. 1904. str. 19.

Griesbach Prof. Dr. **H.** Der Stand der Schulhygiene in Deutschland. Vortrag. (III, 59 S.) Lex. 8^0. Leipzig. F. C. W. Vogel. 1904. M. 1·50.

Guttersohn J. Über Reformschulen. Pädag. Archiv. 1904. str. 90.

Häcker H. Turnerische Aufführungen. Stuttgart. 1904. M. 3.

Handbuch, enzyklopädischs, der Schulhygiene. Hrsg. v. Reg.- u. Geh. Med.-R. Dr. R. Wehmer. 2. Abtlg. (VIII u. S. 401—1055 m. 305 Abbildgn.) gr. 8^0. Wien. A. Pichler's Wwe. & Sohn. 1904. M. 15. (Vollständig: 25·—; in 1 Bd. geb. 27·—).

Handbuch der Erziehungs- u. Unterrichtslehre f. höhere Schulen. Hg. v. A. Baumeister. II. Bd. 2. A. Kotelmann: Schulgesundheitspflege. 2. Aufl. München. 1904. M. 5.

Handbuch der Schul-Statistik f. das Königr. Sachsen. Nach dem Stande v. 1. V. 1903. 19. Aufl. Nach den handschr. Angaben und amtlichen Quellen bearb. v. A. Kolbe. Dresden. M. 9·50.

Harris William T. The growth of the public high school system in the Southern states and a study of its influence. Educat. Rev. 1904. march.

Hartmann Dr. **Martin.** Die höhere Schule und die Gesundheitspflege. Neue Jahrb. f. klass. Altert. u. Pädag. 1904. str. 296—311 313—29.

Tenże. Der erste Verbandtag der Vereine akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands. Neue Jahrb. f. klass. Altert. u. Pädag. 1904. str. 356—60.

Hatch W. E. A modern school building. School. Rev. 1903. june 509—20.

Hauffe T. Die Schulrevisionen. Handreichung f. Schulaufsichtsbeamte u. method. Winke für Lehrer. 3. Aufl. Berlin. 1904. M. 2·50.

Heineck Dr. Die Photographie im Dienste der Schule. Natur u. Schule. 1904. str. 174.

Heller Theodor. Grundriss der Heilpädagogik. Leipzig. 1904. M. 8.

Hercod Dr. **R.** Die Schule u. der Kampf gegen den Alkoholismus. Uebers. v. Walth. Kreis (47 S.) 8^0. Basel, Schrifstelle des Alkoholgegnerbundes. 1904. M. 0·20.

Herold. Gesamtinteresse und Einzelnunterricht in den höheren Schulen Frankreichs. Monschr. f. höh. Schulwes. 1904. nr. 2.

Heydner Geo. Die Scheidung der Schüler nach ihrer Begabung. Ein Wort wider das Mannheimer Schulsystem Dr. Sickingers. [Aus: „Freie bayr. Schulzeitg."] (15 S.) gr. 8^0. Nürnberg. F. Korn. 1904. M. —·30.

Hille Prof. Dr. **Karl.** Zur Pflege des Schönen. Beiträge aus dem Unterrichte in den Mittelklassen des Gymnasiums. 2., verb. u. verm. Aufl. (80 S.) 8^0. Paderborn. F. Schöningh. 1904. M. 1.

Hintner Flor. Eine Lanze für den ungeteilten Tagesunterricht. Österr. Mittelschule. 1904. str. 37.

Höfer Dr. **Geo.** Wesen u. Wert des Reform-Realgymnasiums, nebst e. Übersicht üb. 1. Die Lehrpläne der Reformschulen, 2. Den Bestand der Reformschulen am 1. IV. 1903, 3. Die Berechtiggn. der höheren Lehranstalten in Preussen. Progr. (27 S.) gr. 4^0. Düsseldorf, (Schmitz & Olbertz). 1904. M. 0·50.

Hoffmann. Atmung und Körperbau. Körper u. Geist. 1904. nr. 3/4.

Holzer G. Englisch als grundlegende Fremdsprache in der Reformschule. Zschr. f. Reform. der höher. Schulen. 1904. nr. 1.

Holzmann A. Statistisches über die höheren Schulen Badens im Schuljahre 1902—3. Zschr. f. lateinlose höhere Schulen. 1904. nr. 6.

Huendgen. Der zweite französische Fortbildungskursus zu Frankfurt. Gymnasium. 1904. nr. 8.

J. H. Zur Frage der sexuellen Belehrung in der Schule. Zschr. f. österr. Gymn. 1904. str. 461.

Tenże. Zur Mittelschulstatistik. Zschr. f. österr. Gymn. 1904. str. 80—84.

Jahrbuch des höheren Unterrichtswesens in Österreich m. Einschluss der gewerblichen Fachschulen u. der bedeutendsten Erziehungsanstalten. Bearb. v. Realsch.-Dir. in. R. Reg.-R. Dr. Jos. Diviš. 17. Jahrg. 1904. (VIII, 490 S.) gr. 8^0. Wien. F. Tempsky. 1904. Geb. in Leinw. M. 8·50.

Jahresberichte über das höhere Schulwesen, hg. v. Conr. Rethwisch. XVII. Jg. 1902. Berlin. 1903. M. 11.

Kampf der, in der Schule. Gedanken über die geistl. Schulaufsicht. Von einem kathol. Schulmanne. Frankfurter Broschüre, zeitgemässe. 23 Bd. 7 Heft. Hamm. 1904.

Karl L. Frequenz der Mittelschulen in Ungarn. Zschr. f. Realschulwes. 1904. nr. 3.

Kelly A. On wormen colleges in England. Educat. Rev. 1904. april.

Kemeny Franz. Gegenwart und Zukunft der körperlichen Erziehung. Eine universalpädagogische Reformversuchung. Pädag. Bausteine 21. Berlin. 1904. M. 1·20.

Killmann M. Karte der öffentlichen höheren Lehranstalten im Kgr. Preussen u, Fürst. Waldeck. Auf Veranlass d. Kulturminist. Berlin. 1904. M. 8.

Klunzinger. Neue Verhandlungen der württembergischen Kammer der Abgeordneten über Unterrichts- und Berechtigungsfragen. Zschr. f. Lateinlose höhere Schulen. 1904. nr. 6.

Knabe. Über das Wesen der Oberrealschule. Zschr. f. lateinl. höhere Schulen. 1904. nr. 4—5.

Knape. Über Kollegialität und Unkollegialität. Blätter f. höher. Schulwes. 1904. nr. 2.

Knapp E. Why does the small collegy remain small? Educat. Rev. 1904. january.

Koch Dr. **Gottfried.** Weshalb haben wir höhere Schulen. Pädag. Archiv. 1904. str. 257.

Kongress, internationaler für Schulgesundheitspflege in Nürnberg 1904. Körper u. Geist. 1904. nr. 1.

Kreibig Dr. **Jos. Klem.** Die neue Mittelschule in Frankreich. Österr. Mittelschule. 1904. str. 141.

Krohn W. O. Value of psychology in the preparation of a teacher of gymnastics. Americ. phys. educ. rev. 1903. Sept. 152—7.

Laacke Karl. Schulrechts-Lexikon. Enth.: Gesetzliche Bestimmgn., behördl. Verordngn. u. gerichtl. Entscheidgn. auf dem Gebiete des Schulwesens in Preussen. Hrsg. in von A bis Z abgeschlossenen Heften. I. Bd. 4. Heft. 2. Aufl. (IV, 80 S.) gr. 8°. Langensalza. Schulbuchh. 1904. M. 1·20.

Lachs Jan Dr. Lekarz szkolny przy uniwersytecie Jagiellońskim. Notatka historyczna. 8-ka, str. 17. Kraków. 1903.

Lange. Grundsätzliches von der Realschule, insbesondere der sächsischen. Zschr. f. lateinlose. höher. Schulen. 1904. nr. 2—3, 4/5.

Langermann Johs. Zur Frage der Schulaufsicht. I. Der Ausschuss der Barmer Lehrerschaft in seiner organ. Beziehg. zu dem besteh. Rektorensystem. II. Schulleitung u. Schulaufsicht. [Aus: „Neue westdeut. Lehrerzeitg."] (98 S.) 8°. Elberfeld, S. Lucas. 1904. M. —·50.

Lehrer-Prüfungs u. Informations-Arbeiten. In zwanglosen Heften. (28. Heft.) 8°. Minden. A. Hufeland. I. Schreff, Kreisschulinsp. Schulr. H.: Die Einübung des Unterrichtsstoffes. — II. Obst, Lehr. J. G.: Die häuslichen Arbeiten im Dienste des Unterrichts. — III. Kühn, Lehr. K.: Die Forderungen an das Lesen in der Schule u. die Mittel, denselben zu genügen. 2. verb. Aufl. (35 S.) 1904. M. —·80.

Lehrpläne u. Lehraufgaben f. die höheren Schulen in Preussen v. 1901, nebst den Bestimmungen über die Versetzungen u. Prüfungen. Halle. 1904. M. 1.

Lehrpläne u. Lehraufgaben f. die höheren Schulen im Herzogt. Braunschweig v. 1903. (82 S.) 8°. Braunschweig. J. H. Meyer. 1903. M. —·50.

Lemke E. Vorläufer oder Ersatz der Schrift. Pädag. Archiv. 1904. str. 129.

Lewis F. C. Professional training of collegebread teachers. Educ. Rev. 1903. may.

Lezius. Der Rückgang des Gymnasiums in Russland. M. f. h. Sch. 1903. nr. 11.

Liard Louis. Les sciences dans l'enseignement secondaire. Revue pédag. 1904. nro. 2.

Linde Dr. **Karl August.** Das Turnen der Gymnasialschulgemeinde in Wolfenbüttel. Neue Jahrb. f klass. Altert. u. Pädag. 1904. str. 162—9.

Locke George H. Instruction in the organisation and administration of schools and schools systems. Educ. Rev. 1904. may.

Luckey G. W. A. The professional training of secondary teachers in the United States. (Columbia Univ. contributions to philos. psychol. vol 12). 1903.

Machule Dr. **Paul.** Zur Anrechnungsfrage bei den Oberlehrern. Gelsenkirchen. 1904. M. 1.

Mass Th. Zur Vorbereitung auf die Lehrerprüfung. Jena. 1904. M. 2·50.

Mävers K. Wie ich in meiner Klasse nach künstlerischen Gesichtspunten Aufsätze anfertigen lasse. (Ein Vortrag; zugleich Erläuterg. zu meiner Arbeit: 88 Aufsätze in entwickelnder Form. (24 S.) gr. 8°. Peine. C. Rother. 1904. M. —·25.

Maxwell William. The teachers compensations. Educ. Rev. 1904. may.

Meeting of History teachers Association. Educ. Rev. 1904. april.

Menn. Was hat der Lehrer zu thun, um die Schüler seiner Klasse möglichst gleichmässig zu fördern. Pädag. Abh. IX. Bd. 12 Heft. Bielefeld. 1904.

Meunier W. H. Schule und Elternhaus. Eine Samml. der Vorträge über die Unterstützung der schulamtlichen Wirksamkeit. seitens der Eltern. Mainz. 1904. M. 1·20.

Michaelis. Wie wird die Verwaltung der Bibliotheken bewertet? Blätt. f. höher. Schulwes. 1904. nr. 1.

Misselwitz. Der Lehrplan für den Turnunterricht an den Gymnasien und Realgymnasien im Kgr. Sachsen. Körper u. Geist. nr. 25/6.

Mittelschullehrer u. Rektoratsprüfung. Ein Ratgeber f. die auf Ableg. beider Prüfungen hinziel. Fortbildung des Lehrers hg. v. L. Holzmann. II. Reihe. 3 H.: Deutsch. 5 H.: Naturwissenschaften. Breslau. 1904. M. 1·80.

Möller. Einiges von den Grundsätzen, nach denen Turnlehrpläne aufzustellen sind. Körper u. Geist. nr. 25/6.

Tenże. Die körperliche Erziehung der Schuljugend durch Turnen und Jugendspiele. Körper u. Geist. 1904. nr. 2.

M. P. La liberté de l'enseignement secondaire devant le sénat. Revue pédag. 1904. no. 1.

Müller Dr. **Hugo.** Das höhere Schulwesen Deutschlands am Anfang des 20 Jh. Stuttgart. 1904. M. 2.

Muche F. Das Zertieren und Zensieren. Blätt. f. höher. Schulwes. 1904. nr. 2.

Nachrichten statist. über den Stand des gelehrten Schulwesens in Würtemberg auf 1. Januar 1904.

— Des Realschulwesens. Neues Korrespondentblatt f. die Gelehrten u. Realschulen Würtembergs. 1904. H. 4/5.

Nach zehnjährigem Bestehen. Ein Beitrag zur Orientierg. üb. den kath. Lehrerverein in Bayern. (119 S.) 8°. München (Lämmerstr. 1), V. Höfling. 1903. M. 0·50.

Nash Frederica W. Educational affairs in the Philippines. Educ. Rev. 1904. march.

Neuendorff E. Das Turnen im System der Herbartianer. Monschr. f. d. Turnwesen. 1904. nr. 2.

Neuordnungen des Mittelschulstudiums in Frankreich. Zschr. f. Realschulwes. 1904. nr. 6.

Noack Ernst. Lungengymnastik und Athmungskunst im Schulturnen. Leipzig. 1904.

Nohl Clem. Womit hat der höhere Schulunterricht unserer Zeit die Jugend bekannt zu machen? Was ist v. demselben fernzuhalten? Wie ist in dem allein zulässigen zu unterrichten? Essen. 1904.

Nowack Paust Sieber u. Steinweller. Der Unterricht in den Realien. Eine method. Anweisung m. Lehrproben für die verschiedenen Zweige des realist. Unterrichts. Breslau. 1904. M. 1.

Oppermann. Schulgesundheitspflege. Die Umschau. 1903. nr. 22.

Ordnung der Reifeprüfung an den neunstufigen höheren Schulen (Gymnasien, Realgymnasien u. Oberrealschulen) in Preussen. 1901. 2. A. Halle. M. 0·50.

Organisation scolaire de la Gambie anglaise. Revue pédagogique. 1904. nr. 4.

O' Shea J. J. English education bill; getting back to first principles. Amer. Cath. quar. rev. 1903. Jan. 114—29.

Overstreet H. A. The american college course. Educat. Rev. 1904. febr.

Parow Prof. Dr. **Walt.** Die Notwendigkeit der Einheitsschule. Ein Mahnwort an alle Freunde erziehl. Jugendbildg. (36 S.) gr. 8°. Braunschweig. R. Sattler. 1904. M. 0·80.

Parsons James Russell. Tendencies in school legislation in 1903. Educational Rev. 1904. june

Tenże. Tendencies in school legislation in 1902. Educ. rev. 1903. june 36—48.

Tenże. High school attendance. Educat rev. 1904. march.

Piasecki. Kricket oder Schlagball? Körper u. Geist. 1904. nr. 1.

Planck. Gymnasium oder Realschule? Südwestdeut. Schulbl. 1904. nr. 3.

Pötzsch. Der Kongress zu Dresden und seine Erfolge zu Weissenfeld. Körper u. Geist. 12 J. nr. 22.

Presler. Vorläufiger Bericht über die VIII. Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens. Zschr. f. lateinlose höh. Schulen. 1904. nr. 2, 4/5.

Prüfungsordnung die, für das Lehramt in humanistischen u. technischen Unterrichtsanstalten Bayerns. Königl. Verordn. v. 21. I. 1895. München. 1904. M. 0·60.

Prüfungsordnung f. die höheren Lehranstalten des Grossherzogt. Sachsen. 1903. (22 S.) gr. 8°. Weimar. (H. Böhlau's Nachf.) 1903. M. 0·50.

Quossek. Der Cauersche Vortrag auf der Philologenversammlung. Zschr. f. lateinlose höh. Schulen. 1904. nr. 3.

Rausch Kondir. Dr. **Alfr.** Schülervereine. Erfahrungen u. Grundsätze. Unter Beifügg. der gesetzl. Bestimmgn. u. Verordngn. (112 S.) 8°. Halle. Buchh. des Weisenhauses. 1904. M. 1·50.

Rechholtz Dr. Einige wichtige Fragen aus dem Gebiete der Schulgesundheitspflege. 2. Aufl. Flöha. 1904.

Reinhardt Dr. **W.** Schulreformbestrebungen in den Vereinigten Staaten. Pädag. Archiv. 1904. str. 211.

Richards J. W. The municipalisaton of secondary education, a plea for the proper recognition of efficient private schools as part of the educational system of the country. O. Simpkin. 1903.

Risley S. D. Good vision an important factor in the educational process. Americ. acad. of med. Bulletin. 1903. Febr. 181—92.

Russel J. E. The educational value of examinations. School Rev. 1903. Jan. 11. 42—54.

Rust. Die Oberrealschule als humanist. Bildungsanstalt. M. f. höh. Schulwes. 1904. nr. 11.

Rydingsvärd A. M. Art studies for schools; or Hints on the use of reproductions of high art in the schoolroom. O. Flanagan. 1903.

Schäfer Dr. **S.** VII. Jahresversammlung der Vereinigung der Lehrer an den höheren Unterrichtsschulen im Gebiete der Nahe und Saar. Zschr. f. Gymnasialwes. 1904. str. 179.

Schmidt Dr. **F. A.** Einwirkungen und Erfolge der Leibesübungen bei der Schuljugend. Leipzig. 1904. M. 1.

Tenże. Übersicht der f. die verschiedenen Schulstufen zweckmässigsten Leibesübungen. Tamże. M. 1.

Schnabel. Bericht über die Jahresversammlung des Vereines realist. Lehrer Württembergs. Neues Korrespodenz-Blatt f. Gelehrten u. Realschulen. Würtemb. 1904. nr. 2.

Scholz Dr. **F.** Leitfaden der Gesundheitslehre f. Schulen. 2. Aufl. Leipzig. 1904. M. 1.

Schröer H. Ist Turnen überall obligatorischer Unterrichtgegenstand? Monschr. f. Turnwesen. 1904. nr. 5.

Schröter Karl. Turnspiele f. Schulen u. Turnvereine unter Mitwirkung mehrerer Lehrer hg. 4. Aufl. R. Lion. M. 0·80.

Schulen u. Schulgesundheitspflege in Nürnberg. Festschrift, dem I. internationalen Kongress f. Schulhygiene in Nürnberg vom 4—9. IV. 1904 gewidmet vom Ortsausschuss. 2. Aufl. (V, 187 S. m. Abbildgn.) 4^0. Nürnserg. (J. L. Schrag) 1904. M. 6.

Schulturnen im preussischen Abgeordnetenhause. Köper u. Geist. 1904. nr. 1.

Schulze E. Humor in der Schule. (Pädag. Abh. X. Bd. 2. H.) Bielefeld. 1904.

Schütz Prof. **J. H.** Privatunterricht u. Privatlehranstalten. Ein Beitrag zur Frage des Privatunterrichts in den höheren Lehrfächern. (40 S.) gr. 8^0. Köln a/Rh. (Kyffhäuserstr. 17). Selbstverlag. 1904. M. 1.

Schwaner Wilh. Schulmeister, Volkserzieher, Schulerzieher. Züge u. Briefe aus d. Leben u. Schriften eines Lehrers. Berlin. M. 2.

Schwarze W. Klassische Bildungselemente im Realgymnasialunterricht. Zschr. f. d. deutschen Unterr. 1904. nr. 3.

Schwend Dr. **Frdr.** Gymnasium od. Realschule? Eine Kulturfrage. (98 S.) gr. 8^0. Stuttgart. F. Frommann. 1904. M. 1·50.

Schwochow H. Die Fortbildung des Lehrers im Amte. 2. Tl. gr. 8^0. Leipzig. Dürr'sche Buchh. 2. Die Vorbereitung auf die Prüfung der Lehrer an Mittelschulen. 9. Aufl. (272 S.) 1904. M. 2·50.

Seerley H. H. The public. school curriculum. Educat. Rev. 1904. febr.

Seiling Max. Das Professorenthum, „der Stolz der Nation“? Mit e. Anh.: Professorale Bocksprünge. (VII, 122 S.) gr. 8°. Leipzig. O. Mutze 1904. M. 1·50.

Seyfert Dr. **Rich.** Zum Lehrplane. [Aus: „Leipz. Lehrerzeitg.“] (64 S.) gr. 8°. Leipzig. A. Hahn. 1904. M. 0·75.

Shackford M. H. Literature for admission to college. Educ. Rev. 1904. april.

Spielregeln des technischen Ausschusses (Im Auftrage des Zentral-Ausschusses zur Förderg. der Volks- und Jugendspiele). Heft 5: Schlagball u. Einschenker. 3. Aufl. Heft 8. Grenzball, Stossball, Feldball. 2. Aufl. 9 Heft Fussball m Aufnehmen des Balles. 2. Aufl. Leipzig. à M. 0·20.

Steinbart. Mitteilungen des allg. deutschen Realschulmänner-Vereins. Pädag. Archiv. 1904. str. 229.

Stollreither Eug. Aufgaben aus der Haupt-Prüfung der Lehramtskandidatinnen f. neuere Sprachen in Oberbayern. Gesammelt u. hrsg. Nachtrag (1898—1903). (S. 63—98) gr. 8°. München. Piloty & Loehle. 1904. M. 1·—; Schlüssel (46 S.) 1·50.

Suck Hans. Wie kommen wir in der Schulbankfrage vorwärts? [Aus: „Das Schulzimmer“.] (20 S.) gr. 8°. Charlottenbuch. P. J. Müller & Co. 1904. M. 0·50.

Tenże. Lüftung u. Beheizung der Schulräume. Pädag. Abh. X. Bd. 1. H. Bielefeld. 1904.

Thiele Prof. Dr. **Günth.** Philosophische Streifzüge an deutschen Hochschulen in zwanglosen Heften. 1. Heft: Einleitung; der objektive Idealismus v. Julius Bergmann in Marburg. (III, 70 S.) 8°. Berlin. C. Skopnik. 1904. M. 1.

Tremsal Paul. L' enseignement en Tunisie. Revue pédag. 1904. nr. 5.

Tschinkel Dr. **H.** Die Gymnasialfrage — eine nationale Frage. Samml. gemeinnütziger Vorträge nr. 303. Prag. 1904.

Uebel A. Die Alkoholfrage vom pädagogischen Standpunkte aus. Leipzig. 1904. M. 0·60.

Unterrichtswesen, das im Deutschen Reich. Aus Anlass der Weltausstellg. in St. Louis unter Mitwirkg. zahlreicher Fachmänner hrsg. v. W. Lexis. 4 Bde. u. Anh. in 7 Tln. gr. 8°. Berlin. A. Asher

& Co. 1904. M. 40; in 6 Tle. geb. 46·60. 1. Lexis, W.: Die Universitäten im Deutschen Reich. Unter Mitwirkg. zahlreicher Universitätslehrer hrsg. (XI, 655 S.) 10·—: geb. 11·20. — 2. Rethwisch, C., R. Lehmann, G. Bäumer: Die höheren Lehranstalten u. das Mädchenschulwesen im Deutschen Reich. (X, 326 S.) 1904. M. 7·—; geb. 8·20. — 3. Giżycki, P. v., E. Clausnitzer, E. Walther, J. Matthies: Das Volksschulwesen u. das Lehrerbildungswesen im Deutschen Reich. (V, 441 S.) 7·—. — 3, Anh. Giżycki, P. v.: Wohlfahrtseinrichtungen im Anschluss an die Volksschule im Deutschen Reich (II, 128 S.) 1904. M. 2·—; 3. Bd. u. Anh. geb. 10·20. 4. Lexis, W.: Das technische Unterrichtwesen. 1. Tl. Die techn. Hochschulen im Deutschen Reich. Unter Mitwirkg. zahlreicher Hochschullehrer hrsg. (VI, 303 S.) M. 5·—; geb. 6·—. — 4. Dasselbe. 2. Tl. Die Hochschulen f. besond. Fachgebiete im Deutschen Reich. Unter Mitwirkg. zahlreicher Fachmänner hrsg. (VIII, 245 S.) M. 4·—; geb. 5·—. 4. Dasselbe. 3. Tl. Der mittlere u. niedere Fachunterricht im Deutschen Reich. Unter Mitwirkg. zahlreicher Fachmänner hrsg. (VII, 334 S.) M. 5·—; geb. 6.—.

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Kgr. Preussen seit d. J. 1879. Bd. 67: Verh. d. VIII. Direktoren-Versamml. in der Prov. Schleswig-Holstein. 1903. M. 3. B. 68: Verh. d. XVI. Direktoren-Versamml. in d. Provinzen Ost- u. Westpreussen. M. 3. Bd. 69: Verhandl. d. XXV. Vers. in d. Prov. Westfalen. 1903. M. 2·40. Berlin. Weidman.

Verhandlungen der 47 Versammlung deutscher Philologen u. Schulmänner in Halle. 7—10. 1903. hg. v. Dr. M. Adler. Leipzig. 1904. M. 6.

Vogel Dr. **Paul.** Die Hygiene in der höheren Schule. Der Nachmittagsunterricht. Neue Jahrb. f. klass. Altert. u. Pädag. 1904. str. 129—34.

Wagner Dr. **R.** Die 26 Versammlung der Vereins mecklenburgischer Schulmänner. Zschr. f. Gymnasialwes. 1904. str. 50.

Waldberg A. v. Schulgedanken eines Abiturienten v. J. 1903. Dresden. 1904. M. 1.

Watson Foster. Notices of some early English writers on education Part II. United St. Commissioner of Education Report. 1901/2 I. 481—508.

Wharton G. W. High school architecture of the city of New York. School Rev. 1903. june. 455—85.

Wieland A. Gemeindeschule und Realschule. Pädag. Archiv. 1904. str. 35.

Williams A. S New York's school problem. Educat. Rev. 1904. april.

Wirtz. Ein franz. Urteil über die Organisation des höheren Schulwesens in Preussen. Monschr. f. höh. Schulwes. 1904. nr. 1.

Zentralblatt f. die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preussen. Hrsg. in dem Ministerium der geistl., Uunterrichts- u. Medizinal-Angelegenheiten. Jahrg. 1903. Ergänzungsheft. gr. 8°. Berlin. Stuttgart. J. G. Cotta Nachf, Zweigniederlassg. Berlin. M. 1·80. Mitteilungen, statistische, üb. das höhere Unterrichtswesen im Königr. Preussen. 20. Heft 1903. (105 S) 1904.

Ziemer H. Die Bücherausstattung des Konferenz- oder Lehrerzimmers. Gymnasium 1904. nr. 1.

III. Metodyka nauczania poszczególnych przedmiotów szkolnych.

Religia.

Ahrend Dr. **Paul.** Gib mir, mein Sohn, dein Herz. Eine Sammlg. kurzer Schulandachten, insbesondere f. höhere Lehranstalten. (VIII, 150 S.) gr. 8°. Leipzig. G. Strübig. 1904. M. 2.

Bang S. Zur Reform des Katechismusunterrichts. 2., verm. Aufl. (VIII, 76 S.) gr. 8°. Leipzig. E. Wunderlich. 1904. M. 1·20.

Lanzendörfer D. Alb. Der apologetische Religionsunterricht. in der Oktava. Prag. 1904. M. 1·40.

Meltzer Dr. **H.** „Neue Bahnen" im Religionsunterricht? Eine Literaturbesprechg. [Aus: „Pädag. Studien"] (28 S.) gr. 8°. Dresden. Bleyl u. Kaemmerer. 1904. M. 0·40.

Starbuck Edwin D. Religion in general education. Educat. Rev. 1904. january.

Wernecke Rob. Der biblische Geschichtsunterricht auf der Mittelstufe. Eine Anleitg. zur Behandlg. bibl. Geschichten in Gesprächslehrform. Unter Berücksicht. der Bilderwerke v. Wangemann u. Schnorr v. Carolsfeld bearb 2., verb. Aufl. 2 Tle. 8°. Delitzsch, R. Pabst. 1904. 2·—; 1. Das alte Testament. (XII, 235 S.) — 2 Das neue Testament. (IV, 247 S.)

Filologia klasyczna.

Ammon. Zum Anfangsunterrichte im Griechischen. Blätt. f. Gymnasialwes. 1904. nr. 5/6.

Bardt C. Zur Technik des Übersetzens lateinischer Prosa. (III, 67 S.) gr. 8°. Leipzig. B. G. Teubner. 1904. M. —·60.

Becker R. Zur Wiedererweckung der Ahrensschen Methode im griechischen Unterricht. Lehrp. und Lehrgänge nr. 79.

Begemann Dr. H. Die Übersetzung aus dem Griechischen in der Reifeprüfung. Zschr. f. Gymnasialwes. 1904. str. 75.

Bone Dr. Bedürfen die oberen Klassen der Gymnasien eines lateinischen Übungsbuches? Pädag. Archiv. 1904. str. 321.

Cauer Dr. Paul. Das griechische Lesebuch von Wilamowitz, seine wissenschaftliche und praktische Bedeutung. N. Jahrb. f. klass. Altert. und Pädag. 1904. str. 207—22.

Grumme Dr. A. Disposition des ersten Buches der Schrift Ciceros üb. die Pflichten. (27 S) 8°. Gera, H. Kanitz. 1904. M. —·60.

Hachtmann Prof. Dr. **Karl.** Die Verwertung der vierten Rede Ciceros gegen C. Verres (de signis) f. Unterweisungen in der antiken Kunst. 2., sorgfältig durchgeseh. Aufl. (XIII, 64 S.) gr. 8°. Gotha, F. A. Perthes. 1904. M. 1·20.

Hardie W. R. Aims and methods of classical study. Macmillan. 1903.

Hartmann Dr. P. Über den griechischen Anfangsunterricht an den Reformschulen. Zschr. f. Gymnasialwes. 1904. str. 82.

Heynacher. Systematische Einübung syntakt. Regeln durch Lektüre und Grammatik im latein Unterrichte der mittleren Klassen. Monschr. f. höh. Schulwes. 1904. nr. 3/4.

Kübler. Schulausgaben für lateinische und griechische Schriftsteller. Monschr. f. höh. Schulwes. 1904 nr. 3/4

Mayer J. Über staatsbürgerliche Erziehung durch die Demosthenes-lektüre. Lehrproben u. Lehrgänge. nr. 79.

Muff Dr. Chr. Sophokles in der Schule. Neue Jahrb. f. klass. Altert. u. Pädag. 1904. str. 65—90.

Nelson G. Mc. Crea. The Latin papers of the College Entrance Examinaton Board. Educat. Rev. 1904. june.

Paul Herbert. The study of Greek. Nineteenth cent. 1903. Febr. 210—24.

Peekham Susan P. Concerning a point in teaching Latin to beginners. Educ. Rev. 1904. febr.

Sorgenfrey. Zum Griechischen in den russischen Schulen. Monschr. f. höh. Schulwes. 1904. nr. 3/4.

Vogrinz. Die Anordnung der Nebensätze in unseren griechischen Schulgrammatiken. Gymnasium. 1904. nr. 10.

Walther. Zur Ahrensschen Methode des griechischen Unterrichts. N. phil. Rundsch. 1904. nr. 9.

Willing Dr. **Carl.** Zur Methodik des Lateinunterrichts in den unteren u. mittleren Klassen des humanistischen Gymnasiums. (36 S.) gr. 8°. Halle, Buchh. des Weisenhauses. 1904. M. 0·60.

Języki nowożytne.

Anthes Otto. Dichter und Schulmeister. Von der Behandlung dichter Kunstwerke in der Schule. Leipzig. 1904. M. 0·80.

Bahlsen Leopold. New methods of teaching modern languages. Teachers coll. rec. 1903. may 165—251.

Barlet S. The living teaching of living languages. Educ. times. 1903. octob. 429—32.

Bechtel A. Eine Reform der französischen Lektüre an Realschulen. Zschr. f. Realschulwes. 1904. nr. 1.

Belli Prof. **Dr. Adriano.** Der lehrer der neueren sprachen (randbemerkungen zur frage der lehrmethode im neusprachl. schulunterricht). Venedig, Tipografia Emiliana 1904. M. 1·50.

Bock F. Erwiderung auf den Bericht „Eine Reform der französischen Lektüre an der Realschule. Zschr. f. Realschulwes. 1904. nr. 3.

Böhner. Ein Beitrag zur Erklärung deutscher Gedichte im Unterrichte Blätter f. Gymnasialwes. 1904. nr. 3/4.

Brossmann. Die fremdsprachliche Lektüre an den preuss. Realschulen im Schuljahr 1902/3. Dn. Spr. 1904. nr. 8.

Brunner Philipp. Materialien zum Unterrichte in der deutschen Rechtsschreibung nach den neuesten amtlichen Regeln. (VII, 127 S.) gr. 8°. Wien. M. Perles. 1904. M. 1·50.

Budde. Organisation und Methode des neusprachlichen Unterrichts am preussischen Gymnasium. Monschr. f. höh. Schulwes 1904. nr. 12.

Buschmann. Litteraturgeschichtl. Belehrungen im deutschen Unterrichte der oberen Klassen. Monschr. f. höh. Schulwes. 1903. nr. 12.

Busse Dr. A. Die Lektürestunde. Zschr. f. Gymnasialwes. 1904. str. 65.

Eggert Dr. Bruno. Der psychologische Zusammenhang in der Didaktik des neusprachl. Reformunterrichtes. Samml. v. Abh. a. d. Gebiete der pädag. Psychol. u. Physiol. Bd. VII. H. 4. 4. Berlin. 1904. M. 1·80.

Gomolinsky. Über Lesen und Sprechen im Unterrichte. Gymnasium. 1904. nr. 11—13.

Hähnel E. u. **R. Patzig.** Zur Wortbildung u. Wortbedeutung. Methodische Winke zur Erteilg. des deutschen Sprachunterrichtes nach den Fordergn. der Gegenwart, zugleich Lehrerhandbuch zur deutschen Sprachschule. 5., umgearb. Aufl. (207 S.) gr. 8°. Leipzig. F. Hirt & Sohn. 1904. M. 1·60.

Holmes D. T. The teaching of modern languages in schools and colleges, adapted from the french of Prof. Horner of Fribourg Univ. O. Gardner. 1903.

Kinzel Dr. Carl. Die bildende Kunst im deutschen Unterricht der Prima. Berlin. 1904. M. 1.

Tenże. Die deutsche Lyrik des XIX. Jh. im Unterricht der Prima. Zschr. f. Gymnasialwes. 1904. str. 1.

Klein J. Die „vermittelnde Methode im neusprachlichen Unterrichte. Gymnasium. 1904. nr. 7.

Kullmann Dr. A. Die Muttersprache an den höheren Schulen. Zschr. f. Gymnasialwes. 1904. str. 209.

Lichtenheld A. Die Sprachenfrage der Mittelschule. Zschr. f. österr. Gymnas. 1904. str. 446—61.

Lohmeyer. Zur Verdeutschung der lateinischen Fachausdrücke in der deutschen Sprachlehre. Blätter f. höher Schulwes. 1904. nr. 2.

Lyon Prof. **Dr. Otto.** Die Lektüre als Grundlage e. einheitlichen u. naturgemässen Unterrichtes in der deutschen Sprache, sowie als Mittelpunkt nationaler Bild. Deutsche Prosastücke u. Gedichte, erläutert u. behandelt. 1. Tl.: Sexta bis Tertia. 3., verb. Aufl. (X, 439 S.) 8°. Leipzig. B. G. Teubner. 1904. M. 6.

Meder Dr. F. Inwiefern kann der französische Unterricht an den höheren Schulen eine Vertiefung erfahren? Leipzig. 1904.

Meyer Prof. **Othmar.** Der Sprech- u. Leseunterricht auf phonetischer Grundlage. Progr. (130 S.) gr. 8°. Solothurn. (A. Lüthy). 1904. nn. 2·—.

Nebe Dr. August. Randglossen zum Unterricht in der deutschen Grammatik. Neue Jahrb. f. klass. Altert. u. Pädag. 1904. str. 91—106.

Plöhn R. Sprachlehre u. Sprachgeist. Zschr. f. Realschulwes. 1904. nr. 6.

Pölzl Ignaz. Die Privatlektüre auf der Oberstufe d. Mittelschule. Österr. Mittelschule. 1904 str. 12.

Die schriftliche Reifeprüfung in den neuen Fremdsprachen an Realgymnasien u. Oberrealschulen. Päd. Woch. 1904. nr. 24.

Rohs Dr. A. Die Gestaltung der französischen Unterrichts am Gymnasium nach den Lehrplänen von 1901. Zschr. f. Gymnasialwes. 1903. str. 92.

Rolfs. Die neusprachliche Lektüre, bewertet in der Stellung und Bedeutung der Schule und zum praktischen Leben. Zschr. f. lateinlose höhere Schulen. 1904. nr. 4/5.

Scheffler Dr. Karl. Zur Pflege des vaterländischen Sinnes in der Schule, besonders im deutschen Unterrichte. Pädag. Archiv. 1904. str. 1.

Schmidt Dr. F. Zum Sprachunterricht. Pädag. Archiv. 1904. str. 337.

Troufieau L. Notes pédagogiques sur l'enseignement de la langue française. Revue pédagog. 1904. nr. 3.

Unterricht der deutsche an unseren höheren Schulen. Zschr. f. lateinlose höhere Schul. 1904. nr. 1.

Vogel P. Sprachgeschichtliches im deutschen Unterricht der Obersekunda. Zschr. f. d. deutschen Unterr. 1904. nr. 3.

Westermann Ernst. Materialien f. d. deutschen Sprachunterricht. Riga. M. 4.

Würzner A. Zur Förderung der Gewandheit der Realschüler im deutschen Ausdrucke. Zschr. f. Realschulwesen. 1904. nr. 3.

Historya.

Burnhem Smith. History in the schools. Educ. Rev. 1904. may.

Busch. Unterricht u. Prüfung in Geschichte. Südwestdeutsche Schulblätt. 1904. nr. 2.

Course of study in history in the common. schools, discussed by E. J. Rice, C. A. Mc. Murry, Isabel Lawrence, E. C. Page and

Frank Mc. Mourry. Nat. soc. for the scientific study of educat. Second Yearbook. pt. 1.

Dawson G. E. An experiment in teaching history. Journ. of pedag. 1903. june 313—38.

Drück. Geschichte in der Abiturientenprüfung? Swdeut. Schulbl. 1904. nr. 4.

Grävell Dr. Eine Weltgeschichte in Umrissen. Pädag. Archiv. 1904. str. 99.

Hanncke Dr. Rudolf. Zur neueren Methodik des Geschichtunterrichts. Neue Jahrb. f. klass. Altert. u. Pädag. 1904. str. 117—23.

Hemprich Karl. Beiträge zur Verwertung der Heimat im Unterricht in der Erziehungsschule, insbesondere in der vaterländischen Geschichte u. der Erdkunde. (VIII, 70 S. m. 8 Abbildgn. u. 1 Karte). gr. 8°. Langensalza, H. Beyer & Söhne 1903. M. 1.

Jaenicke. Der Schülervortrag im Geschichtsunterrichte. Monschr. f. höher. Schulwes. 1904. nr. 3/4.

Klinkowström. Lehrbuch der Geschichte, oder Quellenbuch. Swdeut. Schulbl. 1904. nr. 4.

Koch. Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht. Päd. Woch. 1903. nr. 6—8.

Mc. Murry C. A. Special method in history; a complete outline of a course of study in history for the grades below the high school. Macmillan. 1903.

Neubauer. Ballast im Unterrichtsstoff der mittelalterlichen Geschichte. Monschr. f. höh. Schulwes. 1903. nr. 12.

Padderatz Frz. Über den bildenden Wert der Heimatsgeschichte. Festrede. [Aus: „Pädagog. Blätter f. Lehrerbildg."] (8S.) gr. 8°. Gotha, E. F. Thienemann. 1904. M. 0·20.

Petersdorff. Zu Gunsten des Geschichtsunterrichtes in den oberen Klassen der höheren Schulen. Monschr. f. höher. Schulwes 1904. nr. 3/4.

Schwarz S. Vergangenheit und Gegenwart. Aus der Praxis des Geschichtsunterrichts an den mittleren Klassen der Realschule. Zschr. f. lateinlose höh. Schulen. 1904. nr. 2.

Tecklenburg August. Der erste selbständige Geschichtsunterricht auf heimatlicher Grundlage in Theorie u. Praxis. Typisch

dargestellt in ausgeführten Lektionen u. in Lektionsentwürfen. (XVI, 381 S.) gr. 8°. Hannover. C. Meyer. 1904. M. 3·50.

Woods M. E. Report on the teaching of history in the schools of Germany and Belgium. O. Macmillan. 1903.

Geografia.

Ammon. Heimat und Geographieunterricht. Blätter f. Gymnasialwes. 1904. nr. 3/4.

Anzeiger, geographischer. Blätter f. den geograph. Unterricht. Hrsg. v. Dr. Herm. Haack, Realgymn.-Oberlehr. Heinr. Fischer u. Prof. Dr. Frz. Heiderich. 5. Jahrg. 1904. 12 Hefte. (1 Heft 24 S.) Lex. 8°. Gotha, J. Perthes. M. 6.

Brereton, Clondesley. The teaching of geography in secondary schools. Journal of educ. 1903. Dec. 863—6.

Bunker F. F. and **Mc. Fadden E. B.** The essentials of geography in the primary and grammar grades. San Francisco-State school. Bulletin. 1903. nr. 2.

Conwentz Dr. Die Heimatkunde in der Schule. Grundlagen u. Vorschläge zur Förderung der naturgeschichtl. u. geogr. Heimatkunde in der Schule. Berlin. 1904. M. 2·40.

Erdkunde, die. Eine Darstellg. ihrer Wissensgebiete, ihrer Hilfswissenschaften u der Methode ihres Unterrichtes. Hrsg. v. Real- u. Gewerbesch.-Prof. Max Klar. I. Tl. Lex. 8°. Wien. F. Deuticke. I. Günther, Prof. Dr. Siegm.: Geschichte der Erdkunde. (XI, 343 S.) 1904. Subskr.-Pr. M. 10·—; Einzelpr. 11·60; Einbd. 1.

Itschner Herm. Lehrproben zur Länderkunde v. Europa. Ein Beitrag zum Problem der Stoffgestaltung. Leipzig. 1904. M. 3·60.

Leyfert Siegm. Der heimatkundliche Unterricht m. besond. Rücksicht auf die Einführung in das Kartenverständnis. 3., verb. Aufl. (XI, 101 S.) gr. 8°. Wien, A. Pichler's Wwe. & Sohn. 1904. M. 1·50.

Meissner D. Wie lerne ich eine Karte lesen und wie orientiere ich mich nach derselben im Gelände. Erläutert durch Beispiele an der Hand der Generalstabskarte f. das Deutsche Reich. (39 S. m. 1 Karte). 8°. Dresden, E. Heinrich. 1904. M. 1.

Meyer Dr. Gustav. Die Geologie in den höheren Schulen Preussens. Natur u. Schule. 1904. str. 113.

Morgan A. Practical teaching of geography in schools and colleges. O. Philipp. 1903.

Mc. Murry C. A, Special method in geography from the third thru the eigth grade. Macmillan. 1903.

Rusch Gust. u. **Ant. Wollensack.** Beobachtungen, Fragen u. Aufgaben aus dem Gebiete der elementaren astronomischen Geographie. 3., verb. u. verm. Aufl. (IV, 56 S.) gr. 8°. Wien, A. Hölder. 1904. M. 1·20.

Weis H. Über Verkehrsgeographie. Gymnasium. 1904. nr. 5.

Matematyka.

Ahlborn Prof. **Hermann.** Unsere Abiturientenaufgaben aus der Mathematik. Progr. (IV, 59 S. gr. 8°. Hamburg. (Herold). 1904. nn 1·50.

Cassau Carl. Lehrprobe der Arithmetik der Oberklasse der Mittelschule. Die Prozentrechnung. Neuwied. 1904. M. 0·50.

Dewey John. The psychological and the logical in teaching geometry. Educ. rev. 1903. April. 387—99.

Ducrue. Das stereometrische Zeichnen in der 8 u 9 Gymnasialklasse. Bl. f. Gymnasialwes. 1904. nr. 1/2.

Geissler Dr. Knst. Das Streben nach Zusammenhang in mathematischen Unterrichte und seine erziehliche Bedeutung. Neue Jahrb. f. klass. Altert. u. Pädag. 1904.

Gercken Wilh. Das mathematische Lehrpensum für die Prima der Realanstalten. Blätter f. höher. Schulwes. 1904. nr. 1.

Gille A. Entspricht der geometrische Anfangsunterricht nach Euklid den Forderungen einer psychologischen Didaktik? Lehrproben u. Lehrgänge. nr. 79.

Hazmuka W. Bemerkungen über Lehrbücher der Mathematik und Physik. Zschr. f. österr. Gymn. 1904. str. 159—65.

Hürten. Plus und Minus. Sprachliches aus dem Anfangsunterrichte der Arithmetik. Gymnasium. 1904. nr. 9.

Husmann Albert. Ein Hilfsmittel für den Unterricht in der Stereometrie. Gymnasium. 1904. nr. 1.

Keyser Cassius J. Exercises in thinking about number and space. Educat. Rev. 1904. january-march.

Quossek. Das mathematische Lehrpensum für Prima der Realschulen. Zschr. f. lateinlose höh. Schulen. 1904. nr. 1.

Schlesinger Jos. Über die Sprache in den mathematischen Schulbüchern. Berlin. 1904. M. 1.

Story W. E. Unification of mathematics in the school curriculum School Rev. 1903. Dec. 832—55.

Tannery Jules. Sur l'enseignement de l'arithmétique à l'école. Revue pédag. 1904. nr. 2.

Thaer. Differentialrechnung auf Realschulen. Monschr. f. höh. Schulwes. 1904. nr. 2.

Thieme. Das mathematische Lehrpensum für die Prima der Realanstalten. Zschr. f. lateinlose höhere Schulen. 1904. nr. 6.

Turnbull W. P. The teaching of arithmetic. Newman. 1903.

Fizyka i chemia.

Benedikt F. C. The teaching of chemistry in grades and secondary schools. Science. 1903. Octob. 465—70.

Bohnert Dr. F. Bericht über die Hülfsmittel f. den physikalischen Unterricht u. üb. die physikalischen Schülerübungen an der Oberrealschule erstattet im Auftrage der Oberschulbehörde f. die Weltausstellung in St. Louis. Hamburg. 1904. M. 2·50.

Ebeling Dr. Max. Flüssige Luft. Natur u. Schule. 1904. str. 13.

Gulick L. H. Problem of physical training in the modern city. Americ. phys. edac. rev. 1903. Mart. 329—42.

Hall Eduin H. Physics and chemistry in Prussian and American schools. Educat. Rev. 1904. February.

Herreshoff J. B. Training of technical chemists. Educ. Rev. 1904. April.

Heumann's Karl. Anleitung zum Experimentieren bei Vorlesungen üb. anorganische Chemie zum Gebrauch an Universitäten, technischen Hochschulen u. höheren Lehranstalten v. Prof. Dr. O. Kühling. 3. Aufl. (XIX, 818 S. m. 404 Abbildgn.) gr. 8^0. Braunschweig. F. Vieweg & Sohn. 1904. M. 19.

Jones L. H. Place of physical training in education. Americ. phys. educ. rev. 1903. Sept. 164—68.

Kappert. Apparat zur Demonstration der Bewegung eines magnetischen Poles in den Kraftlinien eines magnetischen Feldes. Natur u. Schule. 1904. str. 52.

Kleinpeter H. Zur Einführung der Grundbegriffe der Mechanik. Zschr. f. Realschulwes. 1904. nr. 6.

Müllner Karl. Zwei einfache Vorrichtungen zum Auffangen von Gasen. Natur u. Schule. 1904. str. 146.

Rütger. Ein einfacher Versuch zur athmosphärischen Dampfmaschine.

Sage A. H. Some observations on the teaching of physics. School science. 1903. May. 67—80.

Segalle Dr. R. Der Bildungswert der Chemie als Unterrichtsgegenstand an der Mittelschule. Österr. Mittelschule. 1904. str. 30.

Stecher Dr. Einfache experimentelle Bestimmung der Wärmeabsorption dunkler Flächen und das Vorkommen der schwarzen Farbe bei Tier und Pflanze. Natur u. Schule. 1904. str. 100.

Thürling Dr. Gust. Der wahlfreie Unterricht in der Chemie am köllnischen Gymnasium zu Berlin. Berlin. 1904. M. 1.

Trautschold Dr. M. Über Versuche mit elektrischen Wasserstrahlen. Natur u. Schule. 1904. str. 258.

Weinig Fr. Zwei Stromverzweigungsgesetze in elementarer Behandlung. Natur u. Schule. 1904. str. 38.

Przyroda.

Bailey L. H. The nature-study idea. O. Doubladay. 1903.

Bennecke Dr. F. Zur Reform des Unterrichts in der Naturgeschichte. Zschr. f. Gymnaswes. 1904. str. 5.

Bueckers Dr. G. P. Botanische und zoologische Modelle. Natur u. Schule. 1904. str. 193.

Claussen Dr. P. Pflanzenphysiologische Versuche und Demonstrationen f. die Schule. Samml. naturw. pädag. Abh. Bd. I. H. 7, Leipzig. 1904. M. 0·80.

Engels W. Bemerkungen zu dem Aufsatze von R. Dennert: Die Entwicklungslehre als Lehrgegenstand der höheren Schulen. Natur u. Schule. 1904. str. 26.

Franken A. Warum, wann und wie im naturkundlichen Unterricht gezeichnet werden muss. Natur u. Schule. 1904. str. 94.

Lanner H. Die neueren Strömungen auf dem Gebiete des naturkundlichen Unterrichtes und die damit im Zusammenhange stehende Notwendigkeit der Gründung eines botanischen Centralgartens f. Mittelschulen Wiens. Zschr. f. Realschulwes. 1904. nr. 2.

Ludwig Dr. F. Was könnten unsere Schüler im botanischen Unterricht von der Biometrie und insbesondere von den Variationen erfahren? Natur u. Schule 1904. str. 7, 74.

Munson J. P. Education thru nature study, foundations and method. D. Kellogg. 1903.

Norrenberg Dr. J. Geschichte des naturwissenschaftlichen Unterrichtes an den höheren Schulen Deutschlands. Samml. naturw. pädag. Abh. I. B. 6. H. Leipzig. 1904. M. 1·80.

Partheil G. u. W. Probst. Die neuen Bahnen des naturkundlichen Unterrichts. Ein Wort zur Wehr u. Lehr. 9., umgearb. Aufl. (53 S,) gr. 8°. Berlin. Gerdes & Hödel. 1904. M. 0·60.

Remus K. Das dynamologische Prinzip. Ein Wort zur einheitl. Gestaltung des naturkundlichen Unterrichts. Samml. naturwiss. pädag. Abhdl. Bd. I. Heft 8. Leipzig. 1904. M. 0·80.

Ruska Dr. J. Beiträge zur Methodik der Mineralogie u. Geologie an den badischen Oberrealschulen. Natur u. Schule. 1904. str. 29.

Schill Rud. Der Naturgeschichtsunterricht nach biologischen Grundsätzen u. seine Durchführung in der Schule. (VI, 55 S.) 8°. Trautenau. 1904. (Wien, F. Deuticke). M. 1.

Siefert Dr. Georg. Die Mythologie des Waldes. Eine Schulrede. Neue Jahrb. f. klass. Altert. u. Pädag. 1904. str. 13—38.

Thomas Paul. Die Naturwissenschafliche Ausstellung im Dienste der Schule. 1904. str. 44.

Walther E. Der Unterricht in der Naturkunde, nach biologischen Gesichtspunkten bearbeitet. 3. Oberstufe. Leipzig. 1904. M. 2.

Zur Förderung des biologischen Unterrichts. Natur u. Schule. 1904. str. 110, 154, 283.

Propedeutyka filozoficzna.

Hacks. Über den Unterricht in der philosophischen Propädeutik, besonders an Oberrealschulen. Zschr. f. lateinlose höhere Schulen. 1904. nr. 4/5.

Cursus philosophicus. In usum scholarum. T. II. Frick. Car. Ontologia, sive metaphysica generalis. ed III. Freiburg. 1904. M. 2·40.

Jünemann. Zur Wiedereinführung der philosophischen Propädeutik. Gymnasium. 1904. nr. 3.

Schmidkunz H. Philosophische Propädeutik. Zschr. f. die Reform der höheren Schulen. 1904. nr. 1.

Rysunki.

Genthe Dr. K. W. Über den Zeichenunterricht. Natur u. Schule. 1904. str. 174.

Kuhlmann Fritz. Neue Wege des Zeichenunterrichts. Vortrag. Nebst einem Anhang: Die neuesten Bestimmungen für den Zeichenunterricht in den Schulen Preussens. Mit ca. 100 Schülerzeichngn. auf 22 Taf. 3. unveränd. Aufl. (3 Taus.) (VIII, 68 S.) gr. ^{0}. Stuttgart. W. Effenberger. 1904. M. 1·50.

Thieme F. O. Anleitung zu Skizzierübungen. IX. Aufl. Dresden. 1904. M. 5.

Weise K. Zur gegenwärtigen Lage des Unterrichts in der zeichnenden Stereometrie. Zschr. f. lateinlose höh. Schulen. 1904. nr. 9.

(Dok. nast.) *Dr. Eugeniusz Barwiński.*

Proletaryat intelligencyi.

Na widok tego, co się obecnie dzieje w naszem szkolnictwie, aż serce rośnie z radości. Te nowe zakłady szkolne, powstające z konieczności, zdobyte niemal przemocą przez cisnące się do nich zastępy, te tysiące młodzieży, rosnące z roku na rok w pokaźne cyfry — to przecież nasza przyszłość, nasza nadzieja! Oto chłop polski, przez wieki całe pogrążony w ciemnocie, ocknął się i gwałtem garnie się ku światłu, po wiedzę. Zalewa szkoły średnie w Sączu, Dębicy, Bochni, Krakowie, w całej Galicyi zachodniej — w Tarnowie stanowi 70% uczniów tamtejszych gimnazyów, a teraz zdobywa dla siebie zakłady w Nowym Targu i Żywcu. Ruch to olbrzymi, żywiołowy pochód ku światłu, a że oświata jest dla nas jedyną drogą w jaśniejszą przyszłość, więc jak nie cieszyć się z tego? Wszakże dobroczynne objawy tego ruchu widzimy już w literaturze i sztuce — choćby w tej świeżej, tchnącej nowem życiem grupie „Podhalan“ z Orkanem na czele.

Ale po głębszym namyśle rozjaśnione oblicze zaczyna się zasępiać.

Czy te tłumy, zapełniające nasze zakłady naukowe, pragną tylko wiedzy, oświaty? Nie — dla nich wiedza jest tylko środkiem, a celem — zdobycie chleba. Nie po to pracują z wytężeniem o głodzie i chłodzie, aby poznać dzieje minionych lat i rozumieć obecne stosunki, ale po to, aby wydrzeć się z objęć nędzy, panującej w rodzicielskim domu, i zapewnić sobie byt, lepszy, przynajmniej znośniejszy. To pokolenie zadaje kłam utartym teoryom: nie przychodzi ono w grono pracowników ze skrzydłami ideałów, które dopiero twarde życie odziera z piórek illuzyi, ale odwrotnie, staje do walki o byt z jasnym, trzeźwym

poglądem na życie, a ideały przylegają do niego później, jakby dodatkowo. Główna rzecz — to pragnienie chleba.

Jest to objaw zupełnie naturalny i nie byłoby warto zastanawiać się nad nim, gdyby nie anormalne stosunki, pośród których żyjemy. Cieszymy się, że coraz większe zastępy zdobywają sobie oświatę, ale równocześnie lęk nas bierze, czy także chleb zdobyć potrafią, czy im nie grozi poprostu nędza?

Szukajmy na to pytanie odpowiedzi w cyfrach statystycznych.

W ubiegłem, letnim półroczu było na uniwersytecie lwowskim 2569 słuchaczy, na uniwersytecie krakowskim 1652. Pomińmy, że liczba ta w półroczu zimowem b. r. będzie znacznie większa, że wobec wzrostu szkół średnich i ona znacznie róść musi, — przyjmijmy, że ona będzie przez czas dłuższy stałą i że wraz z słuchaczami politechniki lwowskiej, których w ostatniem półroczu było 965, wynosić będzie przez szereg lat następnych okrągło tylko 5000. Nie będzie przesady, jeżeli przyjmiemy, że z tej liczby część piąta, t. j. 1000, zdobędzie co roku patenty i zbliży się wreszcie do upragnionej chwili: otrzymania posady. Czy ją znajdzie? czy rzeczywiście tyle posad oczekuje co roku chętnych kandydatów? Niestety, nie. Gdybyśmy nawet przyjęli, że wskutek śmierci lub pójścia na emeryturę opróżnia się rok rocznie aż 300 posad urzędniczych, a nawet aż 200 posad nowych będzie co roku kreowanych — cyfry bardzo optymistyczne! — to jeszcze i w takim razie zaledwie połowa tych ludzi, którym ukończenie studyów i zdanie egzaminów przepisanych daje prawo do wejścia w świat urzędniczy, może liczyć na zdobycie kawałka chleba. A co się stanie z drugą połową?

Weźmy przykład bardziej szczegółowy. Z pośród wymienionej powyżej liczby słuchaczy obu naszych uniwersytetów uczęszczało na wydział filozoficzny w Krakowie 873, we Lwowie 842, razem 1715. Przyjmijmy, że z tej liczby co roku tylko 200 ukończy studya i zda egzamin nauczycielski, odliczmy jednoroczną cyfrę na uzupełnienie braków obecnych, — co roku tedy 200 ludzi będzie toczyło walkę o kilkanaście lub kilkadziesiąt posad, do których wszyscy mają prawo. Żeby wszystkich zadowolić trzebaby co roku tworzyć około 130 nowych klas, czyli zakładać po kilkanaście pełnych szkół średnich.

Pozornie lepsza przyszłość czeka słuchaczy wydziału prawniczego, bo dla nich stoją otworem niemal wszystkie instytucye rządowe i autonomiczne. Praktyka jednak uczy czegoś wręcz przeciwnego. Oto urzędy nasze są już przepełnione; w sądownictwie skończyło się chwilowe zapotrzebowanie nowych sił i dziś na otrzymanie „posady“ bezpłatnego praktykanta trzeba tam czekać długo, nieraz bardzo długo; w niektórych instytucyach już teraz czekają kandydaci na niepłatne miejsca, które dopiero za dwa lata mają się opróżnić, w innych zaś przyjmują już tych tylko, którzy egzamina zdali z odznaczeniem. A na obu naszych uniwersytetach kształci się obecnie 1823 prawników, którzy tuż, tuż wyciągać będą ręce po posadę, po chleb!

W krajach o rozwiniętym przemyśle i handlu wszystkie te cyfry i argumenty miałyby tylko małe znaczenie, bo tam oprócz posad rządowych są liczne instytucye prywatne, które zdolnych i wykształconych ludzi przyjmują z otwartemi ramionami. Ale u nas! Fabryk nie mamy, handel jest tylko kramarski, a nieliczne banki są przepełnione od dawna. Gdzież więc podzieją się ci biedacy, którzy z takim trudem zdobyli sobie patent na życie bez jutra? Co się stanie z temi rodzinami, które grosz ostatni łożyły na wychowanie dzieci w tej nadziei, że one później będą im pomocą, ich materyalną podporą?

Kwestya to ważna i piekąca. Dziś ona nas jeszcze nie pali — wisi dopiero nad nami, ale jutro już spaść może tem straszniejsza, im mniej będziemy na nią przygotowani. Dlatego nie można rąk zakładać i czekać, — trzeba wytężyć siły, aby jej o ile możności zaradzić. „O ile możności“, bo nie łudźmy się, że potrafimy wszystkim tym, którzy zdobędą wiedzę, dać odpowiedni ich wykształceniu kawałek chleba do ręki — ale im większa grozi klęska, tem bardziej i tem troskliwiej trzeba jej zapobiegać.

A jakież są sposoby usunięcia tej klęski?

Przedewszystkiem trzeba usunąć olbrzymie braki w siłach nauczycielskich szkół średnich, przez założenie nowych zakładów. To, co rząd obecnie w tym kierunku czyni, wystarcza zaledwie, aby jako tako zaradzić corocznemu przyrostowi, nie usuwa zaś wcale szalonego przepełnienia, któremu równego nie znajdzie się chyba w całej Europie. Wszakże obecnie gimnazyum IV. we Lwowie liczy 1171 uczniów, więc właściwie powinnoby być za-

mienione na cztery zakłady, któreby odpowiadały zasadniczym wymaganiom pedagogii. Przepełnienie klas jest w niektórych naszych szkołach średnich poprostu potworne. W lwowskiem IV. gimnazyum jest w oddziałach pierwszej klasy 70 (siedmdziesięciu!) uczniów, w gimnazyach przemyskich po 64 do 75, w Stanisławowie w trzech oddziałach po 71, w krakowskiem gimnazyum św. Anny po 65 — i t. d. O prawdziwej nauce w takich warunkach nawet mówić nie można — to też w żadnym kraju Monarchii niema ani jednego przykładu podobnego przepełnienia. Jeżeli rząd temu zaradzi, jeżeli stworzy odpowiednią liczbę nowych szkół średnich, wtedy dla tych wszystkich, którzy na wyraźną zachętę ministerstwa oświaty oddali się studyom filozoficznym, znajdzie się zajęcie, a z niem i środki do życia.

Następnie trzeba wywrzeć silny nacisk na rząd, aby położył koniec dotychczasowemu wyzyskiwaniu sił urzędniczych i urzędy nasze wyposażył w nowe a liczne posady. Nie będzie to żadną łaską ani ustępstwem, to tylko dawno domagający się załatwienia akt najprostszej sprawiedliwości, położenie końca panującemu u nas straszliwemu wyzyskowi. Wszakże oszczędność w tym kierunku doprowadzono już u nas do ostateczności, graniczącej niemal z barbarzyństwem. Na urzędników pocztowych, telegraficznych, sądowych, w urzędzie podatkowym — słowem wszędzie — nakłada się pracę tak ciężką, że jej podołać nie mogą i muszą pracować jeszcze poza długiemi godzinami urzędowemi; muszą, bo to tylko jest świadectwem ich „gorliwości“, bez którego niech się pozbędą na długo nadziei awansu! A biada takiemu białemu murzynowi, jeżeli ta nadmierna praca zwali go z nóg — chorować mu nie wolno, o urlopie dla pokrzepienia starganego zdrowia niech nawet nie marzy! Bo wreszcie któż go zastąpi w pracy? Wszyscy mają jej zbyt wiele, ale, gdy jednemu z nich sił już nie stanie, muszą wziąć inni na siebie jego ciężar. I te „zastępstwa“ doprowadzają do rzeczy wprost potwornych: oto n. p. na poczcie lwowskiej jedna z manipulantek pracowała w ciągu kilku miesięcy za siebie i za swą koleżankę po szesnaście godzin dziennie.

Takie stosunki powinny już raz przecie ustać, a gdy staną się normalnymi, wtedy i miejsc do pracy stanie otworem wiele, nawet bardzo wiele.

Ale to byłoby lekarstwem chwilowem tylko i połowicznem. Na trwały wzrost frekwencyi w szkołach średnich i wyższych i na trwałą, wynikającą z niego nędzę, trzeba także trwałego, radykalnego środka. Jedynym zaś odpowiednim środkiem zaradczym może być w tym wypadku tylko forsowne, energiczne tworzenie przemysłu w wielkim stylu i tych rozmaitych ognisk produktywnej pracy, któreby mogły zapewnić w przyszłości byt kształcącej się obecnie młodzieży, a ogólny dobrobyt kraju zwiększyć!

Ale u nas nie można się spodziewać spełnienia nawet tego tylko, co zdrowy rozsądek każe uważać za konieczne i niezbędne. Oto wtedy, kiedy nasi sąsiedzi z za Karpat setkami milionów tworzą i podtrzymują swój przemysł, aby w nim ludność znalazła zarobek, a kraj cały dobrobyt, u nas w sejmie poczyna brać górę prąd, dążący do zmniejszenia dotychczasowych dotacyi na cele przemysłowe! A wreszcie i bez brania w rachubę tego prądu mamy dosyć danych do wyrobienia sobie pojęcia o naszej gospodarce. Oto n. p. znacznym kosztem utrzymuje się szkołę garncarską w Kołomyi. Ze szkoły tej wychodzą rok rocznie wyborni pracownicy, umiejący tworzyć rzeczy prawdziwie artystyczne, za granicą podziwiane i poszukiwane — a my jesteśmy już z tego zupełnie zadowoleni i nie przychodzi nam nawet na myśl, że trzebaby ludziom tym dać nie tylko wiedzę i zręczność, ale także możność pracowania, że trzebaby stworzyć fabrykę lub kilka fabryk, w którychby oni chleb znaleźli. Bez uczynienia tego nie tylko marnuje się wiedzę ich, nie tylko czyni się z nich ofiary niepraktycznych zachcianek, ale nadto wyrzuca się niepotrzebnie pieniądze na wytworzenie materyału, którego następnie nie umiemy zużytkować.

To samo możnaby powiedzieć o szkole snycerskiej w Zakopanem i o wielu innych naszych zakładach tego rodzaju. Wszędzie kształcimy młodzież na artystów w tym lub owym zawodzie na to tylko, aby potem spokojnie umyć ręce i powierzyć resztę Opatrzności Bożej, i w ten sposób sprawiamy, że ani oni sami ze swej długiej nauki, ani kraj z wydanych na nią pieniędzy nie ma żadnego pożytku. Przypomina to trochę anegdoty o Abderytach; oni ustawiali dzieła sztuki, nabyte za drogie pieniądze, tak wysoko, że ich nikt dojrzeć nie mógł — my również za drogie pieniądze kształcimy chłopaków wiejskich na zdolnych

artystów po to tylko, aby następnie, nie mogąc znaleźć pracy, do której się sposobili przez lat kilka, wrócili do domu i pasali bydło ojcowskie.

Trzeba jednak te stosunki koniecznie zmienić, trzeba obmyśleć jakąś energiczną akcyę na wielką skalę i zapewnić nadciągającym już tysiącom możność zużycia nabytych wiadomości, bo inaczej spotkamy się już w niedalekiej przyszłości z widmem proletaryatu intelligencyi.

A więc caveant consules!

Godfryd Ernest Groddeck

(W setną rocznicę powołania jego do Wilna na katedrę literatury greckiej).

(Dokończenie).

IV.

Te badania nad wierzeniami trackiemi, polegające na mnogiem oczytaniu i erudycyi Grodka, mają jeszcze i dziś aktualną wartość, ponieważ z Tracyi wywodzi się reformacya grecka — orficyzm. Jemu i mistyce greckiej poświęcił między innymi Erwin Rohde swe studya, których owocem wyborne dzieło: „Psyche“. Aczkolwiek jednak posiadał niezaprzeczoną miłość przedmiotu, która dopiero pozwala rzecz należycie zgłębić, a czego nie miał mimo największej wiedzy oraz jasności umysłu Lobeck, wydawca szczątków poezyi orfickiej w swym „Aglaophamusie“ (r. 1829) [1]), przecież pod wpływem Burckhardta i jego ucznia, a swego przyjaciela, Nietzschego, Rohde dostrzegł tam tylko dyonizyjskiego nastroju, gdzie powinien był wyczuć różnicę między nim a orficką dążnością. Dzieło o orfice greckiej, nawet po Rohdem, pozostaje wciąż jeszcze do napisania [2]) i to w rozumieniu i duchu — ktoby pomyślał? — wielkich koryfeuszów poezyi niemieckiej i polskiej: Goethego i Mickiewicza. Goethe bowiem w utworach orfickich i hezyodowych znalazł to, co w hebrajskiej księdze Hioba, co w Pieśni nad pieśniami i Przypowieściach Salomona, a co mu najbardziej się podobało, „dass Poesie, Religion und Philosophie ganz in Eins zusammenfielen“ (Aus meinem Leben. 2 Th. 6 B.). Mickiewicz zaś wygłosił w prelekcyach swoich w Collége de

[1]) Erwin Rohde. Ein biogr. Versuch von O. Crusius. Tübingen u. Leipzig 1902, str. 55: Ein Buch über griech. Mystik bliebe auch nach Lobeck noch zu schreiben: der Mann kennt alles, hat den klarsten Verstand, aber die Liebe nicht, die jeden Gegenstand erst innerlich verständlich macht.

[2]) Pod tym względem zrobiłem wątłą próbę, przesławszy Akad. Umiej. w Krakowie rozpr. pod tyt.: Rzut oka na dzieje orfiki w starożytności i w nowszych czasach (streszcz. w Sprawozd. z lipca 1903. Nr. 7 i w Anzeiger d. Ak. d. Wissensch. N. 8 i 9, str. 124 i nast.). Dużo spodziewać się można po zamierzonem przez A. Dietericha i W. Krolla wydaniu: Orphica et mystica (w Poetarum graec. fragm. auctore U. de Wilam. - Moellend. collecta), wnosząc po pracy przedwstępnej: Eine Mithrasliturgie erläutert von Albrecht Dieterich. Leipzig 1903.

France, co następuje: „Ułamki, przypisywane Orfeuszowi, Muzeuszowi, Sybillom, noszą na sobie piętno najczystszego natchnienia i głębokiego sięgnięcia duchem“; prastare mity o Orfeuszu i Muzeuszu wyprowadzał Mickiewicz ze Słowiańszczyzny i twierdził, że poezya dopiero „wtedy odzyska prawo do względu i szacunku u ludzi“, kiedy „stanie się znowu, czem była niegdyś w czasach proroków, czem była za Orfeusza i Muzeusza“ (Lit. Słow. t. III. lekc. 13 i 14; t. IV. lekc. 5).

Grodek, mając niezwykle trzeźwy i ścisły umysł, nie zdawał sobie zapewne sprawy dokładnej z doniosłości orfickich hymnów i pieśni, religijnem uczuciem wezbranych. Nie znachodzę przynajmniej w jego uczonem i stosunkowo najwięcej rozpowszechnionem dziele: Initia historiae Graecorum litterariae tak pełnych uwielbienia wyrazów o nich, jak o utworach n. p. homerowych. To „inny rodzaj“, o którym w przeciwstawieniu do „vates atiquissimi, religionum ac mysteriorum, legum atque culturae auctores“ tak się wyraża między innemi Grodek: „Homerica loquuntur carmina nunquam interitura“ (§. 15). Za nim powiada Mickiewicz w swoich wykładach kowieńskich o Początkach historyi literatury greckiej (w latach 1820—21): „będą (Iliada i Odyssea) zawsze najdroższym pomnikiem w oczach literata, jako niedorównany wzór poezyi, w oczach filozofa jako ważne źródło do dziejów rozumu ludzkiego“ [1]). Grodek był zwolennikiem teoryi, wyłożonej przez Wolfa w „Prolegomenach“. Homer — to co najwięcej jeden z pieśniarzy, twórców Iliady i Odyssei, w których pierwotną jednolitość i Grodek również nie wierzył. Rozbiorowi tej głośnej teoryi, dzisiaj ogólnie przyjętej, a wówczas rozdzielającej świat uczony na dwa obozy, poświęcił Grodek artykuł w Dzienniku Wileńskim z r. 1805 t. I. i II., noszący napis: Wykład nowego mniemania względem poematów Iliady i Odyssei Homerowi przypisywanych.

Jak wysokie miał wyobrażenie ów tęgi znawca, szczególnie poetów starożytnych, o celach greckiej tragedyi, można osądzić z jego rozprawy: Epicrisis quaestionis de fine tragoediae graecae veteris ethico et politico (Praelect. a. 1822/23), w której wystąpił z gruntowną argumentacyą przeciw

[1]) Wykłady te wydane w zeszycie jubileuszowym „Muzeum“, poświęconym pamięci Adama Mickiewicza (r. 1898, str. 573—581). Por. tamże artykuł mój p. t.: Mickiewicz jako filolog (str. 410—416).

przypisywaniu sztukom Eschyla, Sofoklesa i Eurypidesa zamiaru etycznego i politycznego. Dochodzi wreszcie do przekonania, które w dosłownem a lapidarnem brzmieniu przytaczam: „opinionem de singulari quodam tragoediae Graecae fine atque consilio, extra poësin posito, nullo niti certo fundamento, utpote quae neque ex natura dramatis tragici pendeat, nec testimoniorum auctoritate confirmetur“. Niemałą chlubą arcydzieł literatury greckiej jest to, że nie znają tendencyi, z poza poezyi i sztuki wziętej; a wiekuistą chwałą Grodka powinno zostać, że tę prawdę pojąwszy, zwalczał oschłą doktrynę o dydaktyczności utworów greckich, w obawie zwłaszcza przed zgubną tezą Jacoba, w jego Quaestiones Sophocleae tak wyrażoną: magnam partem fabularum iam ab Homero aliisque poëtis et philosophis ad docendos regendosque homines vel inventam fuisse vel conformatam. Wiecznotrwałą zasadę Grodka „sztuki dla sztuki — i dla nauki“, Goethe przed nim a po nim Mickiewicz sformułowali w podobny sposób. Goethe bowiem powiedział: Die wahre Darstellung hat keinen didaktischen Zweck. Sie billigt nicht, sie tadelt nicht, sondern sie entwickelt die Gesinnungen und Handlungen in ihrer Folge, und dadurch erleuchtet und belehrt sie. (Aus meinem Leben. 3 Th. 13 B.). Mickiewicz zaś domagał się, by „literatura, przeznaczona zajmować publiczność myślącą poważnie“, znikąd nie brała obcych sobie i narzuconych z góry prawideł, gdyż „powinna być tem, czem była w wielkich epokach twórczych; powinna być razem religią i polityką, siłą i czynem... takim sposobem powstawały największe i jedynie prawdziwe literackie dzieła: poemata Homera, Nibelungi, Koran i nawet karty Ewangelii“ (Lit. Słow. t. IV. lekc. 11).

V.

Na tem zakończyć muszę przegląd, niestety niezupełny, zaledwie cząstki tylko prac Grodka. Większość dzieł jego była mi niedostępną; inne rzeczy, choć znachodzące się w bibliotece Ossolińskich, Jagiellońskiej lub Czartoryskich, pomijam z rozmysłem jako tyczące się kwestyi ściśle starożytniczych, n. p. urządzenia teatru greckiego i t. p., które zapewne wobec prac tegoczesnych mogą chyba posiadać historyczne znaczenie. Ale chodziło mi głównie o wyłuszczenie nieprzestarzałych poglądów Grodka na cel i zadanie filologii klasycznej. Zdaje mi się, że wykazałem, iż co do pojęcia filologii wytrzymać on zdoła porównanie z takimi poten-

tatami humanistycznej nauki, jak Heyne, Wolf i Boeckh, nie mówiąc już o dzisiejszych przedstawicielach realistyczno-historycznej metody. O starożytnej poezyi, zwłaszcza greckiej, miał przekonanie wzniosłe, dotrzymujące kroku geniuszom wszechświatowym Goethego i Mickiewicza. Z nierozłącznej, wewnętrznej trójjedności: religii, poezyi i filozofii, Grodek najsilniej akcentował i to w przededniu romantyzmu polskiego nieprzedawnioną dostojność greckiej poezyi i literatury. Umiał zamiłowanie w poezyi starożytnej zespolić z życiem własnem i uczniów, o czem jeden z nich, Jocher, w szczytnych wyrazach takie składa świadectwo: „Poezyę życia w wysokim stopniu posiadał Grodek, tem wyższy nad innych, iż umiał jej życie przelać w uczniów swoich. Jakoż rzeczywiście poezya i sztuki piękne były mu w całem życiu ulubione: źle go znał, kto go tylko jako hellenistę uważał, kto w nim nic więcej nie widział, jak zaciekłego w nauce starożytnych i oprócz nich nic nie umiejącego cenić. Był to człowiek z widzeniem ogólniejszem, z uczuciem estetycznem najwyższem, sercem zdolnem podnosić się i godnie oceniać wzory nieocenione sztuki bądź dawnej, bądź nowej, a żywość ta uczuć do ostatniej chwili go nie opuszczała i dzieliła wszystkie przygody jego życia“ (Obraz bibl.-hist. liter. i nauk w Polsce. T. I. str. 208).

Pozostaje mi jeszcze w krótkości dodać, że listy Grodka do ks. Adama Czartoryskiego z lat 1796—1822, znachodzące się w bibliotece Czartoryskich w Krakowie (Rękop. 38), dotąd nieznane i niewyzyskane, rzucają nowe światło na niezachwianą powagę moralną i naukową Grodka, jaką zachował, wbrew sądom ubliżającym, w słynnym sporze i monomachii swojej z rektorem wileńskiej wszechnicy, Janem Śniadeckim. Grodek sprzeciwiał się już w r. 1808 powołaniu do Wilna na katedrę literatury polskiej czyli „wymowy i poezyi“ prof. wymowy w Krzemieńcu, Euzebiusza Słowackiego. Napisał krytykę na wygłoszoną przez tegoż Słowackiego mowę przy otwarciu kursów w Krzemieńcu r. 1808, którą to mowę rektor wileński miał publicznie zalecić „als ein Meisterstück der Beredsamkeit“. Dowiadujemy się o tem z listu Grodka, datowanego: Wilno den $\frac{29\ \text{Novemb.}}{11\ \text{December}}$ 1808. W liście tym Grodek pisze między innemi, że krytykę swoją odczytał na ostatniem literackiem zgromadzeniu uniwersytetu. Do listu są załączone w odpisie uwagi Grodka nad mową Słowackiego: Remarques sur un Discours prononcé à l'ouverture des Cours à Krze-

mieniec 1808 par Mr. Słowacki. Książę kurator ma sam osądzić, o ile pretensye kandydata są słuszne i ugruntowane. O najczystszych intencyach Grodka, dbałego o rzetelną naukę, o dobrą sławę zakładu i o pożytek młodzieży, świadczy znamienny ustęp w liście: „Möchte doch einmal der Geist wahrer Gründlichkeit und ächt klassischer Bildung in unsern Schulen einheimisch werden! Was können unsere Leute von solchen Lehrern lernen, ausser leerer Declamation und seichter oberflächlichen Kenntnisse, die, möcht' ich sagen, schädlicher sind als völlige Unkunde".

Jak Słowacki pojmował klasyczną literaturę, wystarczy jeden cytat za wiele innych. Miejsce to z jego mowy, zacytowane na str. 28. Remarques etc., opiewa: „Homer, Wirgyl, Demostenes i Cycero są zabawą (Grodek podkreślił ten wyraz i zaopatrzył w pytajnik i wykrzyknik) i osłodzeniem prac naszych". W nocie końcowej na str. 29 pisze natomiast Grodek: „Pour bien comprendre et pour gouter Homère (aussi bien que Virgile, Horace etc.), il faut de connoissances multipliées et étendues que l'enthousiasme le plus fongueux ne sauroit suppléer". W r. 1811 pisze Grodek rozprawę: Observations sur une dissertation présentée au concours pour la chaire d'éloquence de l'université imperiale de Vilna i odczytuje na posiedzeniu literackiem uniwersytetu w tym celu, by udowodnić, że jego ujemny sąd o konkursowej rozprawie Euzebiusza Słowackiego, oddanej mu do ocenienia, wypadł raczej zbyt pobłażliwie, niż za surowo. Na posiedzeniu, odbytem dnia 25. stycznia, grono profesorów oddziału literatury i sztuk wyzwolonych przyjęło zdanie Grodka za swoje i postanowiło jednogłośnie przedstawić radzie uniwersyteckiej wniosek o przedłużenie terminu konkursowego do 15. maja tegoż roku. Ale już w ośm dni później rada uniwersytecka za przyczyną rektora Śniadeckiego odrzuciła wniosek oddziału literackiego. Kandydat konkursowy Euzebiusz Słowacki został uznany godnym objęcia profesury i wstąpił na katedrę wymowy [1]). Grodek w liście z dnia 19. kwietnia 1811 r. pisze do kuratora z godnością, choć z obrażoną najsłuszniej dumą: „Notre faculté n'a pas de tout voulu éloigner Mr. Słowacki; mais elle s'est opposée à une Dictature, qui n' est pas supportable, à un mépris trop prononcé et revoltant pour chacun qui sait apprecier son état et sa place".

[1]) Węclewski w przytocz. rozpr., str. 86 i nast.

Węclewski usprawiedliwia stanowcze wystąpienie Grodka przeciw kandydaturze Euzebiusza Słowackiego „zbytnią (?) sumiennością i troskliwą pamięcią o ratowaniu powagi uniwersytetu". Jeżeli Grodek rzekomo zgrzeszył nadmiarem (!) sumienności, to rektorowi Śniadeckiemu w tym razie jej całkowicie zabrakło, gdyż do katedry ważnej poparł człowieka miernych zdolności, który ją wszakże ledwie przez kilka lat zajmował, albowiem umarł w r. 1814. Po nim objął katedrę jako zastępca Leon Borowski, trzydziestoletni profesor, który największą część swego wykształcenia zawdzięczał samouctwu i Grodkowi. On przyzwyczaił jednego z swoich wybrańców, Mickiewicza do tego, czego od Euzebiusza Słowackiego nie byłby się on z pewnością nauczył, do ścisłości i jasności wyrażeń zarówno w wierszu jak i prozie [1]). Pisarskie te zalety Borowski odziedziczył po Grodku i przekazał je największemu w literaturze polskiej mistrzowi twórczego słowa. Pomyślmy tylko przez chwilę: gdyby poprzednik Borowskiego był dłużej pożył, Mickiewicz zaś był zmuszony w Wilnie słuchać „czczej deklamacyi oraz płytkich i powierzchownych wiadomości", jak wiele straty byłoby przez to wyniknęło dla niego i piśmiennictwa, a może trafnie i odpowiednio nauczymy się cenić męską odwagę i nieugiętość człowieka wielkiej wiedzy, miłującego prawdę i żyjącego dla niej, jakim był Grodek.

Byłoby rzeczą nader ciekawą wiedzieć, jak zapatrywał się Grodek na prąd romantyczny w ogóle, a w szczególności na pierwsze wydanie „Poezyi" Mickiewicza (w Wilnie, 2 tomiki 1822), z przedmową pamiętną o poezyi romantycznej. Zapewne zgadzał się z byłym uczniem, że „naśladować Greków i Rzymian" starał się dawny humanizm, a nowoczesny wymaga od swych adeptów, „żeby zgłębiano historyę tych narodów i z niej wyciągano ważne w polityce i moralności prawdy". Wiele myśli o Grekach i Rzymianach, którym Mickiewicz dużo miejsca poświęcił w owej przedmowie, mógł Grodek uznać za swoje, zwłaszcza ten ustęp o „estetycznej krytyce, odnoszącej zawsze dzieła do czasu i ludzi", i o „krytykach, rozważających sztukę nie tylko estetycznie, ale też historycznie, filozoficznie i moralnie", dla których „wszystkie rodzaje zarówno uwagi godne będą, wszystkie są tworem

[1]) Chmielowski: Adam Mickiewicz, t. I. str. 59 i 61. O wpływie Borowskiego na Mickiewicza por. J. Tretiaka: Mickiewicz w Wilnie i Kownie. T. I. str. 73 i nast., 186 i nast.

ludzi, ze wszystkich wyczytujemy charakter rozmaicie wykształconego umysłu ludzkiego, a najwyraźniej z tych, które jedynie mają na celu człowieka, malują jego obyczaje i uczucia". Musiał Grodek w powyższych słowach widzieć uznanie „poezyi gminnej", którą za nim Mickiewicz podnosił tak wymownie u Greków [1]). Patrząc na pierwsze kroki zwycięskie romantyzmu polskiego, byłby może ten mistrz doskonały Mickiewicza, wbrew pseudoklasykom i Janowi Śniadeckiemu, bynajmniej nie powtórzył za Goethem: „Klassisch ist das Gesunde, romantisch das Kranke", lecz byłby owszem w nowej „poezyi życia" bez „szkiełka i oka" dośledził tego, co z własnej duszy w dusze swych uczniów, szczególnie w najgenialniejszego z nich, przelał [2]).

---

[1]) Por. Grodek: Über die Vergl. d. alten etc., str. 43 i nast.: Der Dichter war hier (bei den Griechen) gleichsam nur Organ des Volks. Daher lobpreisende Erzählung und Darstellung des Lebens und der Thaten der Nationalgötter und Helden lange Zeit hindurch der Hauptvorwurf der Poesie blieb. Nächst diesem moralische Lehre und Unterricht, den Bedürfnissen, Sitten und der Denkungsart der damaligen Welt völlig angemessene Philosophie des Lebens. Mick. O poezyi romant.: Jakoż poeci greccy, w najświetniejszym okresie swojej sztuki, zawsze śpiewali dla gminu; pienia ich były składem uczuć, mniemań, pamiątek narodowych, ozdobionych zmyśleniem i wydaniem przyjemnem; wpływały więc silnie na utrzymanie, wzmacnianie, owszem kształcenie charakteru narodowego.

[2]) Wnosić wolno — pisze najtrafniej Ludwik Dębicki w „Puławach" (t. III. str. 134 i nast.) — bez ujmy dla samodzielności ducha polskiego i natchnienia poetów, że posiew prawdziwie klasycznych studyów w Wilnie, rzucony przez Groddecka, nie minął bez wpływu na rozwój poezyi romantycznej, której mistrz wypowiedział tylko walkę konwencyonalizmowi francuskiemu pseudoklasyków warszawskich. Groddeck, należący do szkoły Schleglów i Herdera, nie mógł być obrońcą skostniałych form i przeciwnikiem nowych kierunków poezyi, która jego postępowym pojęciom odpowiadała, jak raziła konserwatyzm Śniadeckiego.

St. Schneider.

Statystyka szkół parafialnych na Litwie

w pierwszej ćwierci XIX. wieku.

(Ciąg dalszy).

Parafialne szkółki w powiecie trockim.

W sławnych, starożytnych Trokach były dwie szkółki: przy farze, zbudowanej jeszcze przez Witołda, uczył świecki nauczyciel, pobierając za to 100 z. pl. rocznie pensyi, stół i mieszkanie w plebanii; w 1822 r. miał pod sobą 14 uczniów; i u Bernardynów, — sprowadzonych do Trok przez Eustachego Wołłowicza, proboszcza miejscowego, następnie biskupa wileńskiego, w 1517 r. (klasztor ten skasowano w 1832 r.), gdzie uczył zakonnik, O. Dominik Butkiewicz, bardzo chwalony przez wizytatora, porządnie prowadzący szkółkę, w której na ten czas (t. j. w 1822 r.) było 7 uczniów.

W Rudnikach, o $2^1/_2$ m. od Trok odległych, była szkółka przy parafialnym kościele, fundacyi Zygmunta I, bez żadnego funduszu stałego, na łasce probosza, a w niej 2 uczniów.

W Niemonajciach kościół postawili Sapiehowie, Mikołaj i Kazimierz, w 1623, przy nim szkółka staraniem proboszcza się utrzymywała, mając dom własny, w niej uczniów 6.

Daugi, nad jeziorem tej nazwy, o 7 mil od Trok, z kościołem Witołda fundacyi [1]), szkółka utrzymywana przez proboszcza, nauczyciel opłacany przez rodziców uczniów, których tu liczono natenczas 20.

Wysoki-Dwór z klasztorem Dominikanów, sprowadzonych tu w r. 1629 przez Jana Lackiego i żonę jego Joannę Talwoszównę; kosztem zakonników była tu szkółka i w niej 7 uczniów.

Sumiliszki, miasteczko o 3 mile od Trok, w którem Zygmunt I wystawił kościół; na utrzymaniu proboszcza istniała szkółka dość liczna, bo mająca wtedy 27 chłopców.

---

[1]) Wiadomości o kościołach w dyecezyi wileńskiej czerpiemy z dzieła wyżej cytowanego o tej dyecz.

Poporcie, miasteczko z kościołem wzniesionym w 1649 r. przez Stanisława Bejnarta, skarbnika litewskiego, przy którym on osadził Dominikanów i hojnie ich uposażył, bo oprócz Poporcia darował im kilka wsi i obszar ziemi 160 włók mający, toteż klasztor tu był ogromny i biblioteka niemała i kościół wspaniały, wszystko to rząd zabrał po roku 1863; w szkółce na koszcie klasztoru uczyło się 6 chłopców (ale bywało i znacznie więcej).

W Żoślach kościół fundacyi Naczów z r. 1513, szkółka funduszu żadnego nie miała, tylko dom własny obszerny, uczniów 11.

W całym więc powiecie trockim było w 1822 r. szkółek dziewięć, a kształcącej się młodzieży 99.

Szkółka w powiecie brasławskim.

W r. 1822 X. kanonik Znamierowski, proboszcz w Jeziorosach (potem Nowoalexandrowski) własnym kosztem założył szkółkę w miasteczku Jeziorosach i już w pierwszym roku miał 48 uczniów, do których trzymał dwóch nauczycieli. Szkółkę podzielono na dwa oddziały: poczynających, gdzie uczono tylko czytać i pisać, i postępujących, tym dodawano początki arytmetyki, geografii, nauki moralnej i katechizm. W następnym roku rozszerzono nawet szkółkę: była tam klasa wstępna, uczniów 30, I—17, i II—6=53 uczących się. W tym powiecie nie mogliśmy się doszukać więcej szkółek parafialnych; o powiatowej w Widzach, utrzymywanej przez Kanoników Regularnych wileńskich od r. 1803, nie będziemy tym razem mówili, może przy innej sposobności kiedy.

Tak więc w brasławskim powiecie mamy do zanotowania jednę szkółkę parafialną i w 1822 r. 48, a w 1823 r. 53 uczniów[1]).

Powiat zawilejski.

Powiat ten, zwany następnie świeńciańskim, najuboższy był w tym czasie, o którym tu mowa, w zakłady naukowe, chociaż miał 27.760 ludności przy schyłku 1821 roku, a mianowicie: szlachty 230, mieszczan 407, włościan 27.123 (podług sprawo-

[1]) Wiadomość o tej szkółce znaleźliśmy w znanem czasopiśmie wileńskiem p. t. Dzieje Dobroczynności, rok 1823, zeszyt VI.

W spisie uczących się z tego powiatu w 1821 r. nie było ani włościan, ani mieszczan.

zdania wizytatora Jana Chodźki). Pomiędzy włościanami i mieszczanami uczących się nie było, a ze szlachty tylko 33 i to może się kształcili w innych powiatach, bo w tym szkół nie było.

Nie możemy sobie wytłómaczyć, dlaczego w tym czasie nie było żadnych szkół w zawilejskim powiecie, kiedy jeszcze w r. 1809 liczono tam, jakeśmy już mówili, 6 szkółek i 107 uczących się!

Ludności katolickiej zawsze tam dużo było: jeszcze przed 1863 rokiem inowiercy stanowili tam zaledwo 10%, a może nawet mniej, a za dawniejszych czasów jeszcze bardziej w znaczniejszej większości byli katolicy. Co prawda klasztorów tu znajdujemy mało (przy których przeważnie powstawały szkółki): w Twereczu — Kanonicy Regularni de poenitentia, lecz ci nie utrzymywali szkółek, w Kołtynianach — Franciszkanie i w Zaświerzu — Karmelici Trzewiczkowi, od 1766—1865 r. Ślady szkółki odnajdujemy w Świencianach, gdzie był fundusz na nią i w Kołtynianach.

Do Kołtynian sprowadzili Franciszkanów Narbuttowie, ojciec Piotr i syn Jan w 1633 r.[1]); Franciszkanie tam mieli parafię i szkółkę w 1797 roku założoną, w której w 1803 r. było 3 klasy i 24 uczniów, lecz ta szkółka prędko istnieć przestała, bo w spisach szkolnych z 1806 r. już niema o niej wzmianki.

Szkółki w powiecie oszmiańskim.

W Oszmiańskiem bardzo także zmalała liczba szkółek.

W Bienicy utrzymywali szkółkę O. O. Bernardyni (fundacya Michała Kociełły, podskarbiego w. l. z 1700 r. zabrana przez rząd w 1863 r.) swoim kosztem w klasztorze; uczniów 4.

W Wiszniewie, dobrach Chreptowiczów (Joachim Chreptowicz zaprowadził był tu podwydziałową szkołę przy końcu XVIII. w.), utrzymywała się szkółka kosztem dziedziców i staraniem proboszcza; uczniów w niej było 23.

W Krewie, tej starożytnej i historycznej osadzie, gdzie kościół zbudował Jagiełło na początku XV. w., a rząd zabrał w 1863 r., proboszcz swoim kosztem podtrzymywał szkółkę, w której liczono 12 uczniów.

---

[1]) Cfr. Cathalogus patrum et fratrum Ord. S. Fr. Conventualium, 1825, Wilno; o szkółce zaś wiadomość z Muzeum Czartoryskich.

Mieli jeszcze O. O. Bernardyni w Wołożynie (fundacya Służków z r. 1681, po r. 1863 przez rząd skonfiskowana) szkółkę, która tam istniała od początku ich pobytu do r. 1838 (podług E. Tyszkiewicza), ale o liczbie uczniów nie wiemy.

Otóż w Oszmiańskiem w 1822 r. cztery szkółki i 39 uczniów.

Szkółki w powiecie upickim.

Szadów. Najporządniejsza w tej gubernii i największych rozmiarów szkółka, a raczej już szkoła, była w Szadowie, założona przez X. kanonika Rupejkę, proboszcza szadowskiego w r. 1816, jako zwyczajna szkółka tego rodzaju, lecz już we trzy lata potem przekształcona na szkołę z metodą Lankastra. X. Rupejko w 1819 r. wybudował własnym kosztem osobny dom na szkołę, obszerny, w którym w jednej izbie mieściła się szkoła według metody Lankastra, urządzona w stosowny sposób i zaopatrzona we wszystko, co potrzeba, a w drugiej była zwyczajna („klasyczna“) szkółka. Metoda Lankastra była zaprowadzona w 1820 roku, a także wszelkie pomocy naukowe tu się znajdowały. Frekwencya w tej szkole była znaczniejsza, niż gdzieindziej: już w pierwszym roku 80 uczniów było, w 1817 — 116, w 1818 — 181 (w tym czasie zaczęto uczyć po rosyjsku), 1819 — 185, 1822 — 180, w 1827 — 117, a w całej parafii — 6143 [1]), podług współczesnej wizyty kościelnej. Nauczycieli zawsze było kilku (trzech lub czterech): ksiądz uczył w klasach poczynających, w klasie I i II — inny nauczyciel, do metody Lankastra zawsze był osobny, stosownie usposobiony nauczyciel; utrzymanie ich niekiedy kosztowało rocznie więcej, niżeli dwieście rubli. Uczniowie, którzy byli w stanie, płacili za naukę od 5 z. pl. do 2 r. rocznie, ale ogromna większość nic nie płaciła. Stancyj w mieście przez uczniów zajmowanych było 7, dla przyjezdnych, które miały swego osobnego dozorcę; za stancyę od osoby gospodarzowi płacono 3 ruble na rok, żywność zaś sami sobie uczniowie przywozili z domu. — Uczyły się tu także dziewczęta, mając niekiedy osobnego nauczyciela, i tak w r. 1819 było ich 12, 1820 — 8, w 1821 — 5. Czy zawsze

[1]) Liczba uczniów, osobno ze szkoły Lankastra, osobno z „klasycznej“ szkółki podawana, czasem się nie zgadza z ogólną liczbą, stąd bałamuctwa i brak dokładności.

były uczenice, nie można na pewno twierdzić, bo zapisy uczącej się młodzieży nie bardzo były porządnie i dokładnie prowadzone.

Śmilgie — parafia, mająca wiernych 4.107, w 1829 r.[1]), szkółka bez funduszu utrzymywała się z opłaty uczniów po dwa z. pl. na miesiąc, w 1822 r. uczniów 9.

W Rozalinie szkółka parafialna utrzymywana staraniem proboszcza; uczniów 30 (zawsze na początku 1822 r.), ludność parafii obojga płci w 1829 r. 1517.

W Linkowie O. O. Karmelici Trzewiczkowi[2]) utrzymywali szkołę ze swoich funduszów, ale ilość uczniów nie podana, ludności zaś parafialnej (w 1829 r.) było 5078; w klasztorze 5 zakonników.

W Brunowiszkach szkółka parafialna ze składek obywatelskich była zaprowadzona, ale liczba uczących się także nie wiadoma.

Kryniczyn stracił był dawny fundusz na szkółkę, więc teraz utrzymywała się z opłat uczniów, których tam naówczas było 8.

W Poswolu szkółka parafialna nie miała żadnego stałego funduszu; uczniowie płacili po 4 z. pl. na kwartał, mieścili się, na naukę zebrani, w szpitalnym domu; uczniów 17.

Johaniszkiele. Szkoła według metody Lankastra o dwóch klasach, de nova radice, fundowana w 1809 r. przez Ignacego Karpia, miała funduszu z. pl. 44.000, dwóch nauczycieli i 73 uczniów[3]).

Birże. Szkółka parafialna, w domu na folwarku dziedzica, utrzymywała się z opłat od uczących się, których tam było 13.

W Podbirżach na takichże samych warunkach istniała parafialna szkółka z 12 uczniami (opłata po 2 z. pl. na miesiąc od ucznia).

W Pompianach — ze składek obywatelskich, ale liczba uczniów nieznana.

---

[1]) Wiadomość o kościołach i liczbie parafian na Żmudzi z dzieła Czerskiego.

[2]) Ponieważ o fundacyi Karmelitów linkowskich Słow. Geog. nic nie wie i skądinąd o tem głucho, to notujemy tu, że przy kościele tamtejszym, zbudowanym w 1503 r. byli ufundowani Karmelici przez Bisk. żmudz. Jerzego Tyszkiewicza w 1634 r. d. 29. List.; Jan III w 1681 potwierdził tę fundacyę. Z miejs. archw.

[3]) W 1813 r. uczn. 22, 1814 — 29, 1815 — 23, 1816 — 24, 1817 — 15, 1818 — 3, 1819 — 19. 1820 — 47, 1821 — 44.

W Obolnikach, bez stałego funduszu, tylko rodzice opłacali po 2 z. pl. miesięcznie od osoby; uczniów 10.

W Starym-Poniewieżu za taką samą opłatą mieściła się szkółka w domu szpitalnym; uczniów 8.

W Nowem-Mieście, ze składek rodziców, w domu plebana, uczniów 8.

Tamże szkółka kalwińska na utrzymaniu synodu kalwińskiego, uczących się 10.

Szwojniki. Szkoła według metody Lankastra, z funduszów dziedzica, Ciołkowicza, nauczyciel jeden, uczniów 60.

W Krakinowie szkółka parafialna, staraniem proboszcza, który nauczyciela opłacał; kościół fundowany 1856 r.; ludność w parafii (1829) 5030, liczba uczniów w szkółce nie podana.

W Remigole przy parafialnym kościele kosztem proboszcza, który sam był nauczycielem; uczniów 3.

Trusków. Szkółkę parafialną utrzymywano z opłaty rodziców, po 2 z. pl. miesięcznie; uczniów 19.

Poszwityń — takaż sama opłata, uczniów 12, parafian 6.794.

W Ligumach szkółkę utrzymywał proboszcz; liczba uczniów nie wiadoma; ludność w parafii 3.479.

W Popiszkach, w parafii poszełackiej, z ludnością 6.794, ile było uczniów w szkółce, także nie podano.

A zatem w upickim powiecie było w 1822 r. szkół 22 i uczących się 472 (dziewczęta, jako uczenice, podane tylko w Szadowie i w 1822 r., jak skądinąd wiadomo, liczono ich 10), ale w rzeczywistości było ich więcej, gdyż w niektórych szkółkach nie wiemy, wiele ich się natenczas znajdowało; śmiało więc można powiedzieć, że 500 uczyło się chłopców.

Szkółki w powiecie wiłkomierskim.

Spis szkółek parafialnych w powiecie wiłkomierskim posiadamy z roku 1823.

Oniksztу. W miasteczku Oniksztach szkółka parafialna miała dochodu 30 r. s. od Uniwersytetu wileńskiego; była w domu najętym, niewygodnym, o trzech klasach, raczej oddziałach, którymi kierował jeden nauczyciel; uczniów było 24: ze szlachty 7, z mieszczan 7, z włościan tyleż i 3 dziewczynki ze stanu mieszczańskiego.

*

W Dusiatach bez stałego dochodu, lecz we własnym domu, wygodnym; rodzice opłacali nauczyciela; uczniów 31: ze szlachty 9, z mieszczan 2, włościan 20.

W Kupiszkach także bez funduszu, ale w domu wymurowanym kosztem księcia kuratora (Ad. Czartoryskiego), o dwóch klasach; uczniów 33: ze szlachty 4, włościan 26 i 3 dziewczynki z tegoż stanu.

W Wiżunach równie też bez dochodu stałego; nauczyciel opłacany przez rodziców; uczniów 24 ze stanu włościańskiego chłopców 21 i 3 dziewczynki.

W Wiszyntach w takich samych warunkach; uczniów 2 ze stanu włościańskiego.

Hanuszyszki w parafii rakiskiej; szkółka bez stałych dochodów; uczniów 6: ze szlachty 3, z mieszczańskiego stanu 1, z włościańskiego 2.

Abele. Szkółka przy parafialnym kościele; organista uczył tylko czytać; uczniów ze stanu włościańskiego 6.

Było więc w Wiłkomierskiem szkółek 7 i 126 uczących się, t. j. ze stanu szlacheckiego 23, mieszczańskiego 13, włościańskiego 90, z tego dziewcząt 9, chłopców 117.

Mamy trochę wiadomości o szkółkach w tym powiecie w r. 1824, ale o niektórych tylko. Liczba takich zakładów naukowych powiększyła się w roku następnym, bo oprócz szkółek wyżej wymienionych, przybyły nowe: w Kałwełach, gdzie się uczyło 8 dzieci, w Sypelach — 14, a mianowicie 9 chłopców i 5 dziewczynek, i Milunach — uczniów 5; w Oniksztach zaś w tym (1824) roku, na początku, liczono 32 uczniów. O innych szkołach niema wzmianki.

Szkółki w powiecie szawelskim.

Na początku r. 1822 następujące były tam szkółki:

Użwenta. Szkółka parafialna bez funduszu; rodzice opłacali nauczyciela, składając po groszy 12 na tydzień; uczniów 24; w parafii (r. 1829) 3415 ludności.

Szafkiany. Szkółka parafialna założona w 1791 r., ale także bez stałych dochodów, mieściła się w domu proboszcza, rodzice uczących się płacili po 15 groszy na tydzień; uczniów 34; w parafii 3890 ludności.

Rawdziany. Dom na szkółkę ofiarowany przez sufragana; uczniowie opłacali nauczyciela, dając na tydzień po gr. 12; uczniów 21, a ludności parafialnej (zawsze 1829 r.) 2931.

Kurtowiany. Szkółkę założył Tyszkiewicz w 1795 r.[1]), nadając funduszu talarów holenderskich 200 i połowę przeznaczając domu szpitalnego; uczniów 38, w całej parafii 3940.

Kurszany. Staraniem Karpia, honorowego kuratora, zaprowadzono w tej szkółce, która powstała w 1796 r., metodę Lankastra; nauczyciela opłacali rodzice uczących się, których tu było 64, a w parafii 6427.

Krupie. Ludności w parafii 2203; uczniów 24; rodzice płacili na utrzymanie nauczyciela po 12 groszy na tydzień.

Popielany. Szkółka na takichże warunkach; uczniów 23; w parafii 2943.

Wieksznie. Szkółka tu powstała w 1764; warunki istnienia, jak i poprzedniej; uczniów 70, w parafii 7032.

Łajżew. W tem miasteczku, mającem przy parafii tylko 867 dusz, była szkółka bez stałego funduszu, opłacana w takiż sam sposób; uczniów 33.

Okmiany. Fundusz, de nova radice, powstał w 1754 r. (włóka ziemi), za to szkółka miała dom własny; nauczyciel opłacany przez uczących się, których liczono 34, a w całej parafii 3226.

Żagory. Wznowiona w 1796 r. i utrzymywana staraniem proboszcza; uczniów 78; ludności w parafii (w Starych Żagorach) 1439.

Szakinów. Szkółka bez funduszu; opłata tygodniowo po 12 gr.; uczniów 32, w parafii 3013.

Janiszki. Warunki takie same; uczniów 47, ludności parafialnej 10.976.

W powiatowem mieście Szawlach szkółka parafialna (ludności 8000) założona w 1770, utrzymywała się staraniem proboszcza; uczniów 68.

Gruździe. Szkółka założona 1792; proboszcz i rodzice uczących się utrzymywali ją; uczniów 72, w parafii zaś w Zamuszach (w Gruździach filia) wiernych 4589.

---

[1]) Zapewne tu mowa o Biskupie żmudzkim, Ant. Tyszkiewiczu, ale w takim razie data niedokładna, bo on † 1764; może więc szkółka założona 1759 r. Dobra te do Tysz. nie należały.

Ligumy. Powstała szkółka w 1766 r.; proboszcz łożył na jej utrzymanie; uczniów 70; ludność w parafii (zawsze w 1829) 3479.

Radziwiliszki. Staraniem proboszcza utrzymywana istniała szkółka od r. 1782, uczniów 56, a w całej parafii 4647.

Szawlany. Szkółka na utrzymaniu proboszcza; uczniów 35; ludność w parafii 3054; założona 1764 r.

Szafkoty. Szkółka parafialna; bez stałego funduszu; z opłat tylko się utrzymywała; uczniów 42. (Szafkoty w parafii Poszuszwie, gdzie liczono natenczas 2985 ludności).

Tryszki. Szkółka parafialna powstała 1790 roku; utrzymywał ją proboszcz, płacąc nauczycielowi rocznie z. pl. 600, uczniów było 70, a parafialnej ludności 4307.

Łukniki. W tej parafii było ludności katolickiej 5301; szkółka własnych funduszów nie miała; po 12 gr. na tydzień płacono nauczycielowi; uczniów 78.

Wajgów. Szkółka była parafialna; bez funduszu; opłata takaż sama; uczniów 24; w parafii 2691.

Razem szkółek parafialnych 22, uczących się 1024.

Zapewne są w tej liczbie i dziewczęta, ale nie podana ich liczba.

Szkółki parafialne w powiecie telszewskim.

Wiadomość o tych zakładach naukowych i liczbie ludności parafialnej posiadamy tylko z roku 1826.

Kretynga. Szkoła tu była z programem znacznie większym, o trzech klasach (przy innej sposobności pomówimy o niej obszerniej), na utrzymaniu O. O. Bernardynów miejscowych, licząc uczniów w tej dobie 122 (jeden z nich protestant; ze szlachty 20, z mieszczan 2, reszta włościanie), a w całej parafii 2525.

Wornie. Szkoła worniańska była pod zarządem kapituły żmudzkiej; miała własny fundusz, 758 dukatów z zapisu X. kanonika żmudzkiego, Juszkiewicza, od których procent, 45 dukatów, używano na utrzymanie szkoły i nauczyciela; uczniów 113 ze szlachty, 29 z włościan = 142; ludność parafialna 2448. X. biskup żmudzki Łopaciński, 1762—1778, dom osobny na szkołę zbudował i dwoma ogrodami szkołę opatrzył. Nauczyciel jeden.

Siady. Funduszu, ani żadnych stałych dochodów ta szkółka nie miała; mieściła się w domu szpitalnym; nauczycieli dwóch:

uczniów 144: ze szlachty chłopców 43, dziewcząt 8, z włościan chłopców 54, dziewcząt 9, a w parafii — 3832.

Masiady. Parafialna szkółka bez żadnego funduszu, staraniem proboszcza; zamożniejsi uczniowie płacili po 8 groszy tygodniowo; o dwóch klasach w domu szpitalnym; nauczycieli dwóch; uczniów 71: ze szlachty chłopców 9, dziewczynka 1, z włościan 55 chłopców i 6 dziewczynek; ludność w parafii 4216.

Sałanty. Mikołaj Passanowski — alias Pacanowski — sekretarz J. K. M., zapisał 1630 r. wieś Liże w parafii retowskiej na bakałarza, kantora, organistę i „śpiewaki kościelne", która do proboszcza sałanckiego należy i on zato szkółkę utrzymuje; szkółka się mieściła w domu szpitalnym, ale miała plac, nadany przez Stanisława Wojnę, na dom osobny; była o dwóch klasach i jednym nauczycielu; uczniów 39: ze szlachty chłopców 7, 1 dziewczynka, włościan chłopców 30 i jedna dziewczynka, a w parafii — 6132.

Szkudy. W 1614 r. Jan Karol Chodkiewicz zrobił nadanie na szkółkę, którą podtrzymywał proboszcz, a rodzice uczących się składali nauczycielowi 10 groszy tygodniowo; była tam jedna tylko klasa, jeden nauczyciel i 20 uczących się: 1 chłopiec ze szlachty, mieszczan chłopców 13, dziewczynek 3, włościańskich chłopców 3; parafialnej ludności — 8215.

Iłoki. W miasteczku Iłokach, filii parafii szkudzkiej, była także szkółka na takich samych, jak w Szkudach, warunkach istniejąca, w której uczyło się 10 osób: ze szlachty jeden chłopczyk i jedna dziewczynka, 2 z mieszczan i 6 chłopców ze stanu włościańskiego.

Żemelany. Parafialna szkółka; rodzice uczniów 7 groszy tygodniowo płacili nauczycielowi, a proboszcz dawał mu stół i mieszkanie: nauczyciel jeden; uczniów 20: 8 ze szlachty, reszta z włościan, a w parafii — 452.

Kule. W ten sam sposób utrzymywała się szkółka parafialna, tylko rodzice po 8 groszy na tydzień płacili; nauczyciel jeden; uczących się włościan 40: chłopców 30, dziewcząt 10; ludności parafialnej 3810.

Gorzdy. Królowa Anna już zaleciła, aby tu dzieci uczono; funduszu jednakże nie było żadnego; rodzice płacili nauczycielowi po 12 groszy na tydzień; nauczyciel jeden, uczących się z włościan tylko 13, chłopców 10, dziewcząt 3, a w parafii — 3178.

Płungiany. W miasteczku tem, w domu szpitalnym, była szkółka, której nauczyciel pobierał od ucznia 15 groszy tygodniowo, proboszcz zaś dawał mieszkanie; uczniów 41: chłopców szlach. 8, dziewczynek 4, włośc. chłopców 23, dziewczynek 6, w parafii — 5766.

Płotele. Takież same warunki tej szkółki; opłata nauczycielowi 12 groszy tygodniowo; nauczyciel jeden; uczniów 33: ze szlachty 3, z włościan 29 chłopców i 1 dziewczynka; w parafii 2460.

Naciany. Parafialna szkółka w takichże samych warunkach; opłata na tydzień 15 groszy; dom na szkołę własny; nauczyciel jeden, uczniów ze stanu włościańskiego 27: chłopców 23, dziewczynek 4; ludność w parafii — 949.

Gadonowa. Szkółka ta funduszów nie miała żadnych; nauczycielowi płacono 10 groszy tygodniowo; uczących się 26: ze stanu szlacheckiego chłopców 9, dziewcząt 3, ze stanu włościańskiego 9 i 5; parafian liczono 2053.

Telsze. Szkółka parafialna w mieście powiatowem, mającą 6169 parafian; nauczycielowi płacili 12 groszy na tydzień; uczących się 23: ze stanu mieszczańskiego 8 chłopców i 2 dziewczynki, ze stanu włościańskiego 7, 6.

Nieworany. Filia parafii telszewskiej, w której szkółka na utrzymaniu dziedziczki pani senatorowej Gutakowskiej, dającej nauczycielowi rocznie 12 rs., mieszkanie, opał i światło, a proboszcz stół; uczących się 45: ze szlachty 12 chłopców, 2 dziewczynki, z włościan 28, 3.

Tyrkszle. Szkółka parafialna bez funduszu; opłata tygodniowa 10 groszy za naukę; nauczycieli dwóch; uczących się 44: ze szlachty chłopców 24, dziewczynek 3, ze stanu włościańskiego 15, 2; w parafii — 3198; dom na szkółkę osobny.

Pikelle. Szkółka mieściła się w domu szpitalnym; opłata za naukę 12 groszy, nauczyciel jeden; uczniów 22: ze stanu szlacheckiego chłopców 8, dziewcząt 4; włościan 7, 3; ludność parafialna 3345.

Olsiady. Parafialna szkółka nie miała tu także żadnych funduszów; nauczyciela stołował proboszcz, a ucząca się dziatwa po 15 groszy na tydzień płaciła nauczycielowi, który uczył w domu szpitalnym; uczniów 40: szlachty 11, włościan 29, a w całej parafii — 3987.

Twery. W miasteczku Twerach parafialna szkółka była także w domu szpitalnym, bez stałych dochodów; rodzice uczących się dawali po 12 groszy na tydzień i po wozie drew na zimę; nauczyciel jeden; uczących się 28: szlachty 15 chłopców i 3 dziewczynki, z włościan 8 chłopców, 2 dziewczynki; ludności parafialnej 2129.

Ławkosody, filia parafii żorańskiej; szkółka bez funduszu; nauczycielowi płacono po 12 groszy; uczących się 8: ze szlachty 1 chłopiec i 3 dziewczynki, ze stanu włościańskiego 4 chłopców; w parafii — 2561.

Ławków. Szkółka parafialna bez stałych dochodów; dom osobny, ale bez gruntu; nauczycielowi płacono po 12 groszy na tydzień; uczniów 29: ze szlachty chłopców 9, dziewczynek 4, mieszczan 3, włościan 13; w parafii 2958.

A zatem w całym powiecie szkółek w 1826 roku 22, uczącej się młodzieży 957, z tej liczby kobiet 107, a chłopców 850.

(Dok. nast.) *Wołyniak.*

Klasyfikacya.

Klasyfikacya, to widmo odbierające sen i apetyt uczniom, przedmiot obawy rodziców, źródło kłopotów i nieprzyjemności nauczyciela, jest wymysłem stosunkowo późnym, wniesionym do szkoły z zewnątrz przez stosunki. A to złe tak się już ze szkołą zrosło, że się wydaje, że szkoła tylko dla niego istnieje. Póki szkoła miała swój cel w sobie samej, póki dawała wiedzę i wychowywała, nie było mowy o klasyfikacyi.

Skargi na szkołę są stare, jak świat. Horacy skarży się na szkołę obfitego w plagi Orbiliusza, w średnich wiekach Walther von der Vogelweide skarży się na nieludzkie obchodzenie się z dziećmi w szkole, w szesnastym wieku potępia szkołę dla jej niepłodności genialny Montaigne, w siedmnastym Locke widzi w młodzieży szkolnej trzodę rozhukanych chłopaków, ale nigdy nie słyszy się w przeszłości skarg na klasyfikacyą. A obecnie? nieomal codziennie w jednym z dzienników wyczytać można uty-

skiwanie na szkołę, a powodem tego utyskiwania jest zawsze prawie klasyfikacya. Klasyfikacya to dar bardzo problematycznej wartości, wprowadzający niepokój do szkoły, która, jak to już jej nazwa sama wykazuje, ma być miejscem świętowania umysłów, — krzywiący stosunek między nauczycielem a uczniem, między nauczycielem a domem rodzicielskim, — podkopujący metodyczne postępowanie, bo robiący egzamin z nauki. Gdyby nie było klasyfikacyi, gdyby szkoła mogła się bez niej obejść, byłoby nauczycielowi i uczniom lepiej na świecie, ale tak, jak obecne stosunki się złożyły, klasyfikacya dla szkoły jest konieczną. Są szczęśliwe szkoły, w których klasyfikacyi niema, albo prawie niema, ale i ekonomiczno-społeczne stosunki w tych krajach są tego rodzaju, że o karyerze stanowi osobista dzielność, objawiająca się w działaniu, a nie opierająca się na patencie i klasyfikacyi.

Klasyfikacya weszła do szkoły z chwilą upaństwowienia szkół. Szkołom ludowym upaństwowienie przyniosło przymus szkolny, szkołom średnim klasyfikacyą i egzamina. Odkąd państwo zaczęło regulować hierarchią społeczną i z ukończeniem pojedyńczych kategoryi szkół łączyć przywileje, szkoła zaczęła tracić swój wychowawczy charakter i stawała się coraz więcej instytucyą do wydawania świadectw. Obecnie wytworzył się już cały system przywilejów, przywiązanych do szkoły, a ponieważ otrzymanie przywileju zależy od klasyfikacyi, dlatego klasyfikacya stała się w szkole potęgą, z którą się liczyć muszą wszystkie czynniki wchodzące w skład szkoły. Przez to samo klasyfikacya nie przestała być złem, mącącem naturalny rozwój życia szkolnego. Zdajmy sobie naprzód z tego sprawę.

Do nauki potrzebny jest interes. Człowiek uczy się tylko tego, co go interesuje, i uczy się dlatego, że go coś interesuje. Przywilejem natury ludzkiej jest pewna ruchliwość umysłowa, która człowieka pcha do poznania tego, co jest poza jego umysłem. Jest to innemi słowy pewna chęć posiadania. Człowiek chce mieć jak najwięcej wyobrażeń w swoim umyśle, chce posiąść świat otaczający, zrozumieć go, zbadać, chce wiedzieć. Chęć wiedzy może mieć w człowieku rozmaite stopnie. Jedni, posiadłszy pewien zasób wiedzy, uspokajają w sobie ciekawość, mówiąc sobie niejako z Wergiliuszem: sat prata bibere. U innych chciwość rośnie jak u milionerów, którzy, posiadłszy jeden milion,

dążą do drugiego. Dążność do wiedzy dla wiedzy samej jest dążnością szlachetną, jest interesem wewnętrznym. Ale jest jeszcze inny rodzaj interesu naukowego. Można się uczyć nie z wewnętrznej ciekawości, lecz dla tego, aby przez wiedzę zyskać jakąś praktyczną korzyść. Starożytni ten rodzaj interesu nazywali banauzyjnym. Pierwszy interes nie zna granic, wykładnikiem jego jest nieskończoność, — drugi banauzyjny targuje się i tyle tylko wiedzy stara się pozyskać dla umysłu, ile potrzeba dla osiągnięcia korzyści. Jeżeli to zastosujemy do szkoły, to uczniowie, którzy się uczą dla zaspokojenia swej ruchliwości umysłowej, dla wiedzy samej, wyżej stoją niż ci, którzy w nauce szukają korzyści.

Tymczasem w dzisiejszych warunkach szkoła popiera nie interes wyższy i szlachetniejszy, ale podlejszy i banauzyjny. Bo uprzytomnijmy sobie położenie. Ucznia, wstępującego do gimnazyum, niepokoi myśl, czy złoży egzamin wstępny do klasy I. A więc, choćby miał największą chęć wiedzy, będzie się uczył dla motywów podlejszych, t. j. dla zdania egzaminu. W ogólności egzamina, dla których nauka staje się częstokroć dogotowywaniem przy forsowniejszym ogniu dydaktycznym, co Francuzi nazywają chauffage, nie popierają wyrabiania się głębszego interesu naukowego. Ledwo nowy uczeń rozpatrzy się w stosunkach szkoły, dowiaduje się, że za kilka tygodni odbędzie się sąd nad jego postępami, że ten sąd jest uchwycony w bardzo ścisłe formułki, że od tego sądu zależy ewentualnie jego uwolnienie od opłaty szkolnej i t. d. Pod taką zewnętrzną presyą klasyfikacyi uczy się przez ośm lat. Że się w nim pod takiem działaniem wyrobi szlachetniejszy interes dla wiedzy, to już nie zasługa szkoły, bo ta urządzeniami swojemi robi wszystko, aby go zabić, lecz zasługą wiedzy, która wchodząc do umysłu, staje się tym zdrowym pokarmem, pokrzepiającym organizm, bez względu na okoliczności, wśród których go człowiek spożywa. Przyznać trzeba, że szkoła austryacka po mistrzowsku zorganizowała sprawę klasyfikacyi. Tyle ona powymyślała formułek, kruczków, katalogów, egzaminów, protokołów, że w młodzieży musi się wyrobić większy interes dla tych zewnętrznych rzeczy, niż dla wiedzy samej. Klasyfikacya działa poza życie szkolne: oszczędza opłatę szkolną, powoduje zniżkę na kolejach, daje, albo odbiera stypendya i zapomogi, słowem staje się dla ucznia potęgą, którą, chcąc niechcąc, musi jako taką uznać. Jezuicka pedagogika wie-

rzyła w ambicyą, jako motyw nauki, i uchwyciła ją w rozległy i sztuczny system, — szkoła austryacka używa do tego samego celu klasyfikacyi. Ale jak ambicya może w danym razie spaczyć charakter, tak też i klasyfikacya może zabić prawdziwy interes naukowy.

Jakżeż w obec tego zewnętrznego interesu ucznia, pochodzącego z klasyfikacyi, ma się zachować nauczyciel? Dla ucznia interes taki jest pierwszorzędnego znaczenia. Tego nauczyciel bynajmniej ignorować nie powinien. Ponieważ działanie nauczyciela musi uwzględniać psychiczny stan ucznia, a uczeń bardzo wysoko ceni sobie klasyfikacyą, przeto i nauczyciel interes ucznia musi zrobić swoim interesem. A więc nauczyciel klasyfikacyą musi wykonywać jak najlepiej, a czyni to przez to, że w ocenianiu ucznia będzie ścisłym i sprawiedliwym. Ale nauczyciel musi mieć rozum za ucznia. Nauczycielowi nie wolno zadowolić się zewnętrznym interesem. Wyzyskując go na razie, musi się starać przeprowadzić ucznia do interesu wyższego, szlachetniejszego. Dla ucznia stosunek tych dwóch interesów jest taki, że na pierwszym miejscu stoi interes zewnętrzny, a na drugiem wewnętrzny, czyli uczeń zrazu uczy się dla klasyfikacyi, a interes naukowy nie leży w jego programie. Dla nauczyciela istnieje, albo raczej powinien istnieć, stosunek odwrotny. Nauczyciel uczy dla wiedzy, a ponieważ zarządzenia szkolne tego wymagają, w pewnych okresach czasu rozważa stan wiedzy ucznia i klasyfikuje go. Co do klasyfikacyi stosunek między uczniem a nauczycielem będzie prawowitym, jeżeli klasyfikacya dla nauczyciela będzie czemś pobocznem. Przez to, że uczniowie widzą, jak nauczyciel robi z klasyfikacyi coś pobocznego i oni zwolna przyzwyczają się cel swój przenosić bezpośrednio na naukę.

Że takie przeniesienie punktu ciężkości interesu uczniów jest możliwe, o tem się w praktyce nieraz można przekonać. Generacya, która się uczyła tylko pod grozą klasyfikacyi, przy dobrem prowadzeniu zaczyna się uczyć dla wiedzy samej. Co prawda takie przerobienie motywu nauki nie jest łatwe i nieraz usiłowania nauczyciela, zwrócone ku temu celowi, bardzo długo muszą czekać na urzeczywistnienie, wystawiając na próbę cnotę iście nauczycielską, t. j. cierpliwość. Uczniowie, nie widząc nauczyciela klasyfikującego, zrazu nie rozumieją celu nauki, nie widząc zwykłego bodźca, przestają się uczyć. Wypadnie więc nieraz nauczycielowi

użyć tego interesu zewnętrznego, ale tylko tyle, aby zapomocą niego poruszyć wewnętrzny. Spaczoną naturę ludzką trudno przerobić, ale łatwiej zaszczepić wewnętrzny interes zaraz od początku nauki.

Cóż więc ma robić nauczyciel? Jeżeli nauczyciel wejdzie do sali szkolnej, otworzy katalog, namyśla się i szuka nazwiska ucznia, którego ma pytać, egzaminuje go z ołówkiem w ręku, potem w ten sam sposób pyta drugiego i trzeciego, innym grozi dwójkami za nieumienie, lenistwo, a nawet, jak się to często zdarza, za niesforność, wymawia jednemu i drugiemu uczniowi, że otrzymali dwójki, powiada: „już masz zapisane dwie dwójki i dwie pierwsze, jak jeszcze raz otrzymasz dwójkę, to będzie dwójka w świadectwie“, o dwójkach i pierwszych mówi ciągle z rodzicami, — to nie trzeba się dziwić, że pierwsze i dwójki muszą się stać i dla rodziców i dla uczniów osią, około której cała nauka się będzie obracała. — W obec takiego postępowania wyrobienie się głębszego interesu naukowego jest, jeżeli nie niemożliwe, to przynajmniej utrudnione. Klasyfikacya jest niezbędną, ale niechaj się odbywa nie w obrębie ucznia. Niechaj uczeń widzi, że nauczyciel uczy i chce nauczyć. Niechaj go widzi zajętego wiedzą, niechaj razem z nim nad zdobyciem wiedzy pracuje, a o klasyfikacyi niech tylko tyle wie, że to jest końcowe stwierdzenie faktów. Pojmowanie klasyfikacyi jako nagrody albo kary jest niebezpieczne i może za sobą pociągnąć niefortunne konsekwencye. Rodzicom niechaj nauczyciel przedstawia stan wiedzy ucznia, ale niech nie wchodzi z nimi w żadne pertraktacye co do klasyfikacyi. Układy w tym względzie są nietylko ze względu psychologiczno-wychowawczego szkodliwe, ale mogą na nauczyciela sprowadzić niezliczone nieprzyjemności. Celem naki niechaj będzie zdobycie wiedzy, a klasyfikacya produktem ubocznym tego usiłowania.

Skoro zaś dla nauczyciela zbliży się chwila, że ucznia ma klasyfikować, o co właściwie powinien siebie samego zapytać? Co według jego przekonania uczeń wie i umie. Wymaganie to łatwo wypowiedzieć, ale trudno sformułować. Formułki na ocenianie wiedzy i umiejętności jeszcze nikt nie wymyślił, a wszelkie próby w tym względzie trzeba uważać za chybione, jak chybionym i w skutkach fatalnym był pomysł wprowadzenia katalogów klasowych. Aby umysł módz ocenić, trzeba

przedewszystkiem często z nim obcować, trzeba go odważać w jego objawach na zewnątrz. Trzeba go sądzić z tego, co daje i czego nie daje, z tego, co uczeń dobrze i źle zrobił, z tego, co wypowiedział kiedykolwiek i napisał, a do tego wszystkiego winna przystąpić rozwaga, jak to zrobił. Zadanie nie łatwe, stawiające nauczyciela nieraz w bardzo przykre położenie. Niewinny wyraz „dobry“ albo „dostateczny“ ileż to zawiera w sobie niezbędnych refleksyi? Ponieważ uczeń najwięcej sposobności wytrząśnięcia niejako swego umysłu ma przy wykonywaniu prac piśmiennych, dla tego praca piśmienna musi być chyba w wielu razach podstawą w ocenianiu wiedzy i umiejętności ucznia. Dla mnie to jest aksiomatem, że dobra praca piśmienna jest dowodem wiedzy i umiejętności ucznia, bo uczeń wiedzy złożonej w wypracowaniu przypadkiem znaleźć w umyśle swojem nie może, jeżeli się o nią poprzednio nie postarał. Zła praca piśmienna może być nieraz wpływem lekkomyślnosci, ale ta lekkomyślność jest przecież skutkiem niewyrobienia umysłowego. Lelewel gdzieś o sobie powiedział, że, jeżeli chce jakieś zagadnienie naukowe dobrze zrozumieć, zabiera się do pisania o niem. Naodwrót z tego, co ktoś napisał, można wnosić o rozumieniu zagadnienia. Montaigne zaś w żarcie powiedział, że jeżeli ktoś coś wie i dobrze rozumie, to, choćby był niemym, potrafi zawartość swego umysłu na zewnątrz wytańczyć. Jabym to samo powiedział o pracy piśmiennej: jeżeli uczeń coś pozytywnie wie i umie, to będzie to mógł napisać.

Trudności przy klasyfikacyi usuwa się nieraz przez zewnętrzne zarządzenia. W gimnazyach rosyjskich istniał zwyczaj (nie wiem, czy dotąd się utrzymał), że nauczyciel wpisywał oceny ucznia za każdą odpowiedź do osobnej książki. Z końcem terminu dodawano noty, dzielono sumę przez ilość not i otrzymywano przeciętny stopień. Trudno sobie wyobrazić marniejszego postępowania. Coś tak subtelnego i elastycznego jak umysł, którego zawartość można chyba odczuć, starano się mierzyć jego przypadkowymi zewnętrznymi objawami. Przy takiej arytmetyce umysł najlepszy musi wyjść nieraz spotwarzonym, a mierność wyrość na geniusz. Ale, co gorsze, takie postępowanie zabija w nauczycielu zmysł obserwacyi, dokładność w ocenianiu, a wreszcie przygłusza sumienie pedagogiczne. Arytmetyka klasyfikacyjna jest bardzo wygodna, bo usuwa konieczność natężenia.

Na tej samej zasadzie oparte były katalogi używane przed niedawnym czasem w szkołach naszych. Wywołały one swego czasu senzacyę w pedagogicznej literaturze, jednakże uwydatniła się ona z powodów łatwo zrozumiałych więcej za granicą, niż w kraju. Zarządzenie to było podobno wymierzone przeciwko tym nauczycielom, którzy w szkole nic nie robili. Tych owe katalogi, jak skutek okazał, nie poprawiły, a zabiły w niejednym nauczycielu zmysł obserwacyi. Nie tak dawne to czasy, kiedy nauczyciel zapytany o rozwój umysłowy chłopca, otwierał katalog i czytał: „16. września zapisano dostatecznie, 9. października niedostatecznie, 13. listopada niedostatecznie“ i kończył: „a więc dotychczas niedostatecznie“. Potem następowała stereotypowa prośba o jak najczęstsze pytanie, aby uczeń sobie mógł poprawić. To wyrażenie sobie poprawić było bardzo charakterystyczne, zdradzało bowiem płytkość pojmowania nauki. Jak wiadomo sobie poprawić można coś zewnętrznego, n. p. włosy albo krawatkę, jeżeli są w nieładzie. Rodzicom, ale i nauczycielom chodziło o coś zewnętrznego, aby uczeń sobie poprawił, dodczas gdy zadaniem szkoły jest, aby się poprawił. Pod działaniem katalogów nauka była w szkołach średnich na najlepszej drodze zwyrodnienia. Można było być świadkiem następującej sceny: Przychodzi ojciec do gimnazyum i pyta się o syna. Pytany, zamiast odpowiedzieć uczciwie: „nie wiem, bo go nie uczę, udaj się pan do profesorów, którzy go uczą“ — bierze katalog i czyta: „tu jest zapisane dwa razy dostatecznie i dwa razy niedostatecznie, jak jeszcze raz dostanie dostatecznie, to ogólna nota będzie dostateczna“. Co najdziwniejsza, że po takiej cudackiej informacyi obie strony rozchodziły się zadowolone: informator spieszył do swych zajęć, a ojciec do syna, aby mu powiedzieć: „Pamiętaj, aby najbliższa nota była dostateczna“.

Katalogi owe zostały, dzięki Bogu, przed kilku laty usunięte. Zdrowy rozum zwyciężył nad szablonem, rozwaga zwyciężyła nad cyfrą. Odtąd nauczyciel nie może się zastawiać jakiemiś przypadkowemi zapiskami, ale musi się starać wszechstronnie poznać ucznia, którego ma klasyfikować. Ażeby go zaś dobrze poznać, musi z nim, t. j. z jego umysłem często obcować. Usunięcie dawnych katalogów przyczyni się do poprawienia metodycznego postępowania, które zeszło poniekąd na bezdroża. Szkoła, rodzice i uczniowie przyzwyczają się zwolna do myśli,

że celem szkolnego nauczania jest wykształcenie umysłu, a nie klasyfikacya. Nauczyciel, wypuściwszy z ręki klasyfikacyą, ów baculus dawniejszych pedagogów, będzie się musiał postarać o to, aby środkami wewnętrznymi, szlachetniejszymi oddziaływać na młodzież, pobudzić jej interes, chęć nauki, pilność i uwagę. Używanie wewnętrznych środków uszlachetni wykonywaną przez niego sztukę dydaktyczną. Ale stary nałóg ma swoje prawa, bo Gautschowski sposób klasyfikowania podobno w niektórych szkołach zawsze jeszcze jest in flore, podobno udziela się rodzicom informacyi na podstawie zapisków o uczniach, których się nie zna, podobno przy klasyfikacyi zawsze jeszcze się liczy zamiast odważać. Oby jak najrychlej na korzyść młodzieży naszym staraniom powierzonej „vetustas cedat, ratio vincat.“ *Dr. A. Danysz.*

WRAŻENIA I WSPOMNIENIA.

(KARTKI Z PODRÓŻY).

(Ciąg dalszy).

B. XLVII. zjazd filologów i pedagogów.

Pierwsze posiedzenie ogólne.

W dniu 7. października 1903 aula Uniwersytetu zgromadziła spory zastęp (720) uczestników, z pośród których dostarczyła Austrya 29, miasto Halle 136, Prusy 328, inne państwa niemieckie 210, Szwajcarya 10, Grecya, Włochy, Dania, Hollandya, Anglia, Norwegia, Stany Zjednoczone Ameryki Płn. po jednym. Czułem się na tym zjeździe samotnym, gdyż byłem jedynym na nim Polakiem; mili towarzysze, dyrektorowie Kulczyński i Bednarski, tym razem się nie stawili.

Prezes zjazdu, Tajny Radca prof. Dr. Dittenberger, zagaił pierwsze posiedzenie plenarne przemową, streszczającą pokrótce zdobycze lat ostatnich, które się nie ograniczają do pomników starożytnego piśmiennictwa książkowego, lecz obejmują bogatą spuściznę greckiej sztuki starożytnej. W związku to stoi z coraz szerszem wyzwalaniem się narodu greckiego z pod tureckiego jarzma. Naukowe badania stały się tem samem wielostronnemi,

a nauka filologii klasycznej doznaje coraz większego ożywienia, obejmując coraz nowe pola badań i pośrednicząc w zaznajamianiu z światem starożytnym.

Różnorodnemi stały się też szkoły w porównaniu z niedawną jednolitością szkolnictwa; powstały szkoły realne i realne gimnazya.

Lecz pomimo to znaczenie i żywotność zjazdów utrzymała się; potrzebie różnicowania obrad uczynił zadość podział na sekcye, które jednak w miarę potrzeby łączą się częstokroć na wspólne obrady. Przy końcu przemówienia uwzględnił mowca miejscowy charakter szkolnego miasta Hali, wskazując na to, jak trzy główne kierunki, wpływające na życie umysłowe Niemiec, miały swych najznakomitszych przedstawicieli w tej siedzibie szkół i oświaty; reprezentantem pietyzmu był August Herman Francke, racyonalizmu wielki pedagog August Herman Niemeyer, neohumanizmu Fryderyk August Wolf.

Pomimo ogromnego kontrastu kierunków i sposobu myślenia Franckego i Wolfa, pobożnego chrześcijanina a sceptycznego hellenisty, przyjaciela maluczkich i ubogich a arystokraty ducha, — praca tych obydwu mężów, którzy byliby byli najzaciętszymi wrogami, gdyby byli żyli równo ześnie, była błogosławieństwem nie tylko dla współczesnych, lecz także dla następnych pokoleń. Dlatego też należy się spodziewać i na przyszłość błogich skutków pracy naukowej, chociaż niekiedy rozbieżnej i sprzecznej. W zakończeniu swego przemówienia wyraża prezes otuchę, że usiłowania naukowe doznawać będą opieki najwyższej władzy i wznosi okrzyk na cześć cesarza.

Po wyborze czterech sekretarzy i powitaniach zgromadzenia przez reprezentanta rządu Tajnego Radcę Trosiena, starszego burmistrza Staudego, rektora Uniwersytetu prof. Dra Stammlera i odpowiedzi prof. Dittenbergera, uczczono wedle zwyczaju nieboszczyków przez powstanie z miejsc.

Po tych oficyalnych przemówieniach wygłosił docent prywatny niemieckiego Uniwersytetu w Pradze, Dr. Zygfryd Reiter, pierwszy odczyt p. t. „O Fryderyku Auguście Wolfie“.

Prelegent scharakteryzował wielkiego filologa przedewszystkiem jako nauczyciela, którego najznakomitsze dzieła wyszły

z profesorskiej katedry. Wolf dla Hali tem większe ma znaczenie, że tutaj było główne pole jego reformatorskiej działalności.

Odczyt Reitera był wygłoszony gładko, a opracowany w stylu feljetonów wiedeńskiej „Neue Freie Presse".

Po 20-minutowej przerwie zdał prof. Dr. Fr. Vollmer sprawę o stanie prac nad ogromnem dziełem „Thesaurus linguae Latinae", o tyle i dla nas mniej obojętnem, że do jego współpracowników należy nasz młody rodak a dzielny filolog, Dr. Sinko.

Bardzo zajmującym był wykład następny docenta Uniwersytetu w Berlinie, Dra Winterfelda, „O zadaniach i celach średniowiecznej filologii łacińskiej".

Zaprzeczyć nie można, że studya nad średniowieczną łaciną, jeszcze do niedawna lekceważone, wielką posiadają doniosłość dla zrozumienia całego piśmiennictwa narodów romańskich.

Wpływ literatury średniowiecznej łacińskiej odczuwają jednak i inne piśmiennictwa nowożytne, aby wspomnieć o prześlicznej powieści Scheffla „Ekkehard", osnutej na tle pieśni o Walterze. W ogólności podnieść należy rytmikę i metrykę dzieł średniowieczno-łacińskich ze względu na to, że nawet średniowieczna proza łacińska posługuje się rytmicznem zakończeniem zdania. Znajdujemy takie rytmiczne zakończenie zdań w listach papieskich, w pismach kancelaryi cesarskiej, dekretach kancelaryi książąt normańskich. Mimochodem napomknę, że rytmiczne zakończenie zdań także naszych pisarzy polskich cechuje; rytmika ta wobec stałego akcentu naszego języka jest prawie koniecznością. Nie są to zresztą nowe zjawiska, gdyż t. z. numerus oratorius jest przymiotem wielkich mowców klasycznej starożytności.

W odczycie swoim Winterfeld podnosi zasługi Wilhelma Meyera, Frankego, Streckera, a słusznie nie zapomina także o swoich. Prelegent okazał wiele miłości i przywiązania do swego przedmiotu, wygłaszając z pamięci bardzo udatne przekłady „Bitwy pod Fontenay", „Pieśni żałobnej z powodu śmierci Karola W.", tudzież jednej piosnki włóczęgów z XI stulecia, która nastrojem i formą żywo przypomina pieśni współczesne.

Podane przykłady dowodzą, że bez znajomości tej literatury niema gruntownej znajomości spółczesnych literatur narodowych, w szczególności nowożytnej liryki; równego znaczenia jest ta znajomość także dla zrozumienia genezy nowożytnego dramatu.

Twierdzą, że Wyspiański wznawia starożytny dramat klasyczny, może nie sięga tak daleko, i poprzestaje na średniowieczu.

Przypuszczam, że i u nas spoczywają w niejednej bibliotece niepodjęte skarby średniowiecznej literatury łacińskiej; lecz dotychczas ograniczano się do badania i ogłaszania pomników historycznych, — inne czekają jeszcze na odkrywców i badaczy.

Po zakończeniu pierwszego posiedzenia ogólnego rozbiegli się członkowie zjazdu celem ukonstytuowania sekcyi, których było dziesięć, — liczba, która świadczy, iż zjazdy filologów mają może już niezupełnie właściwą nazwę, obejmując rozmaite gałęzi wiedzy akademickiej. Obok sekcyi filologicznej istnieje bowiem najliczniejsza zawsze sekcya pedagogiczna, dalej — archeologiczna, germanistyczna, historyczno-epigraficzna, romanistyczna, angielska, „indogermańska“, oryentalna i matematyczna.

Nie podobna zasklepić się wobec bogactwa materyału w jednej tylko sekcyi; powodując się przeto pewnym — zdaje mi się — dozwolonym eklektycyzmem, uczęszczałem na te wykłady sekcyjne, po których się wydatniejszej korzyści spodziewałem. Czynili tak samo i inni. A co zauważyłem, to to, że w sekcyi pedagogicznej, która gromadzi przedewszystkiem praktycznych nauczycieli, rozprawy toczą się najżwawiej, czasem nawet nie bez pewnego „pedagogicznego“ zacietrzewienia.

O obradach sekcyjnych napiszę w dalszym ciągu; nie chcąc bowiem turbować porządku, powracam do zebrań ogólnych.

Drugie posiedzenie ogólne.

Dnia 8. października 1903.

Już zjazd bremeński wprowadził do odczytów pewną nowość, którą prelegenci swoje referaty ożywiają; są to demonstracye scyoptyczne, jakiemi się posługiwał także pierwszy z prelegentów dnia tego, sekretarz niemieckiego Instytutu archeologicznego w Rzymie, prof. Dr. Chr. Hülsen, wykładając „O nowych wykopaliskach na rzymskiem forum“.

Podawszy dzieje tych wykopalisk, omawia prelegent ich wyniki, a w szczególności znaczenie odkrycia fresków z połowy ósmego stulecia po Chr., które skutkiem swej dokładnej daty ważny stanowią przyczynek do dziejów zachodniego malarstwa.

Po tym bardzo zajmującym odczycie demonstrował również projekcyami prof. Dr. B. Sauer swój wykład „O Archelaosa apoteozie Homera“.

*

Chodziło prelegentowi o objaśnienie płaskorzeźby z II w. przed Chr., znalezionej w okolicy Bovillae. Przypisuje ją Sauer inicyatywie Attalosa II, który chciał na niej obok apoteozowanego Homera siebie i matkę swą, Apollonis, uwiecznić.

Otóż tu się pokazało, do czego uprzedzenie i doktrynerstwo prowadzi.

Prelegent powiedział sobie z góry, że to portrety Attalosa II i Apollonidy i do tego apryorystycznego twierdzenia starał się wyszukać dowodów. Wskutek tego argumentacya jego była tak naciągniętą, że nie tylko nie przekonała nikogo, ale wywołała po części niezamierzoną, mimoprogramową humorystykę.

Z trzeciego odczytu „O wzajemnem oddziaływaniu poezyi i plastyki niemieckiego średniowiecza“ nie korzystałem. Natomiast z uwagą przysłuchiwałem się sprawozdaniu prof. Dra Kehrbacha „O publikacyach i organizacyi Towarzystwa dla dziejów niemieckiego wychowania i szkoły“.

Osobiście bardzo sympatyczny sprawozdawca podał do wiadomości zgromadzenia, że ogromnego dzieła „Monumenta Germaniae Paedagogica“ w ostatniem dwuleciu wyszły tomy 23., 24., 25. i 27., a tomy 26., 28. i 29. są w druku.

Zaszczytnej doznało wzmianki drukujące się dzieło naszego przyjaciela, prof. Dra Karola Wotkego, obejmujące dokumenta do „Dziejów austryackiego gimnazyum od czasów cesarzowej Maryi Teresy aż do śmierci Franciszka II“, przyczem prelegent zaznaczył, że Austrya była pierwszem państwem w Europie, które zorganizowało jednolicie swoje szkolnictwo. Pomijam inne szczegóły sprawozdania, podnoszę tylko ten, że stowarzyszenie jest zorganizowane federalistycznie, dzieląc się na sekcye krajowe, postępujące w swoich badaniach zupełnie autonomicznie. Dużo zdziałała zdaniem prelegenta sekcya austryacka, której prace byłyby wydatniejsze, gdyby nie poskąpiono jej środków materyalnych.

Następnie omawia Kehrbach entuzyastycznie sprawę muzeów szkolnych, poruszoną tak skutecznie i u nas, — wskazuje na konieczność gromadzenia starych podręczników szkolnych, które były niekiedy jedynym duchowym pokarmem szerokich warstw ludności. Pozwolę sobie podnieść tę potrzebę i u nas. Wszak dziwnem to jest zjawiskiem, że dzieła, rozchodzące się w stosunkowo najwięk-

szej ilości egzemplarzy, najłatwiej znikają i „giną w zapomnienia fali“, aby wspomnieć o dawnych kalendarzach i starych dziennikach. Czasami nie podobna pomimo najskrzętniejszych poszukiwań pozbierać numerów dziennika, rozchodzącego się w tysiącach egzemplarzy, a dowodem tego powtarzające się od czasu do czasu odezwy Zarządu biblioteki im. Ossolińskich, upraszające o nadesłanie pewnych numerów najpoczytniejszych niekiedy czasopism.

Ten los spotyka podręczniki szkolne, nie wyjmując elementarzy, rozchodzących się w krociowych nakładach, których po jakim lat dziesiątku szuka się bez skutku.

Muzeum szkolne ma przedewszystkiem zadanie konserwacyjne; ono powinno mieścić i przechowywać wszystko to, co w danym zakresie było i żyło. Myli się, kto w muzeum szuka tylko rzeczy ciekawych, niepospolitych, niezwykłych; takie nie dają obrazu życia, bo życie jest zwyczajne, pospólite. Muzeum szkolne powinno więc pouczyć o tem, jakiem to życie umysłowe naszego narodu było, skąd czerpano wiedzę, jakie były drogi, po których do tych celów kroczono. Były to w życiu naszego narodu, a może i innych, drogi rozbieżne; szkołą różniono i zobczano nas wzajemnie; lecz znajomość tych dróg rozbieżnych jednoczy nas napowrót, uczymy się nawzajem się rozumieć....

Bogaci Niemcy mają na swe wydawnictwa stałą subwencyę roczną w kwocie 30 tysięcy marek; możeby się i u nas coś na „Monumenta Poloniae paedagogica“ znalazło (Por. Muzeum z r. 1902.)?

Trzecie posiedzenie ogólne.

Dnia 9. października 1903.

Rozpoczął je rektor sędziwej szkoły w Schul-Pforta Dr. Chr. Muff wykładem „O Sofoklesie w szkole“.

Niewłaściwie się może wyrażam, nazywając rzecz powyższą wykładem. Była to bowiem — ot tak sobie popularna mówka na powyższy temat, jaką się wygłasza na jakiejś uroczystości szkolnej do uczniów. Omówienie dramatycznej techniki Sofoklesa nie przyniosło ani jednego nowego momentu; cały wykład błąkał się po manowcach retorycznych zwrotów szkolnych, komunałach, — co gorsza — powtarzaniach.

Nie przeczę, że słyszawszy poprzednio Muffa na sekcyi pedagogicznej, doznałem zupełnego rozczarowania; temperament i wymowność prelegenta kwalifikują go do wystąpień w szkołach, pensyonatach, a nawet na wiecach ogólniejszej natury; ale powierzchowne i szkolarskie poglądy jego wykładu nie licowały z dyapazonem naukowym zgromadzenia.

Bardzo ciekawy był następujący wykład prof. Dra E. Sieversa „O nowym środku pomocniczym krytyki filologicznej".

Już Winterfeld wspomniał o charakterystycznej rytmice zakończenia zdań u pisarzy łacińskich wieków średnich, o swoich i innych pracowników, zwłaszcza Wilhelma Meyera, zasługach. Melodyę zdań, czyto wygłaszanych, czy tylko pomyślanych, podnosi Sievers do rzędu kryteryów, rozstrzygających o autentyczności tekstów, gdyż wielu autorów objawia szczególniejsze zamiłowanie do pewnych typów melodyi i to tak w mowie wiązanej, jak w prozie. Jeżeli przeto stwierdzić można skażenie, zwichnięcie melodyi, to jest to dowodem alteracyi, pochodzącej od osoby trzeciej, która tej melodyi nie odczuła. Tym sposobem można wykazać zwichnięcie pierwotnego tekstu.

Nie przeczę, że pewna melodya mowy może być pisarzowi właściwa, wszak wiemy, że rytmika Wyspiańskiego spotkała się z częstem naśladowaniem, — ale nie taję skrupułów swego filologicznego sumienia, czy rytmika pisarzowi właściwa jest dostatecznym środkiem krytycznym do ocenienia autentyczności tekstu. Sądzę bowiem, że melodya ta ulega rozmaitym wpływom — nastroju chwilowego, zdrowia fizycznego i innym; czy nie byłoby więc zbyt ciasnem doktrynerstwem stworzyć sobie z upatrzonej melodyi prawidło i stosować do tego prawidła dzieło danego pisarza?

Po wzmiance prof. Dra Bron. Keila „O zapomnianym humaniście" (Karolu Valgoglio) i stwierdzeniu potrzeby studyów nad humanizmem zakończył trzecie posiedzenie ogólne docent Uniwersytetu w Würzburgu Dr. R. Petsch wykładem „O chórze i ludzie w starożytnym a nowożytnym dramacie". Prelegent rozbiera w swym odczycie pytanię, czy pomiędzy starożytnym chórem a nowożytnemi scenami zbiorowemi czyli teatralnym „ludem" istnieje jakiś głębszy związek wewnętrzny, i stwierdza w końcu, że chór grecki się przeżył, na nowożytnej

scenie prowadzi do niekonsekwencyi, dopiero Szekspir wprowadził lud do akcyi dramatycznej w nowożytnem zrozumieniu.

Czwarte posiedzenie ogólne.

10. października 1903.

Jednym z najaktualniejszych wykładów była rzecz rostockiego profesora Dra O. Kerna „O Tesalii i dziejach Grecyi".

Aktualnym nazwałem ten wykład, ponieważ zajęcie się Tesalią należy do dni najnowszych, a rozpoczęło się dopiero w r. 1899, kiedy to Kern z ramienia pruskiej Akademii objeżdżał Tesalię celem gromadzenia napisów. Zbiór inskrypcyi tesalskich, który za czasów Boeckha wynosił wszystkiego 27, urósł do 1500. Wszelako nie ta zdobycz jest najważniejsza; ważniejszą stroną zbadania Tesalii jest to, czego przyroda i ruiny kraju historyka uczą. Tesalia bowiem jest krajem przez uczonych zupełnie zaniedbanym, a tem samem dziedziną, obiecującą bogate owoce naukowej pracy. Był to kraj niejednolity i niezjednoczony, podzielony na kantony nawet etnograficznie różne.

Topograficznie dzieli się kraj na dwie doliny, wschodnią i zachodnią, w których etnograficzne pierwiastki się mieszały i nawzajem przenikały, tak iż n. p. Achajczycy, reprezentanci eolskiej kultury, mówili gwarą dorycką. Achajczyków wyparli Tesalczycy z północy na południe, nadciągając nie odrazu, lecz gromadkami z Epiru.

Oni to z sobą przynieśli epirocki kult, a raczej religię Zeusa, który najstarszą siedzibę miał w Dodonie. Być może — zdaniem prelegenta, — że kult Zeusa wykształcił szczep, który pobudował w Tesalii mykeńskie zamki, jak niedawno odkryty zamek w Dimini, który zachęca do poszukiwań minyjskiego Jolkos — zamku niezawodnie nadmorskiego, a przecież posiadającego stosunki z bóstwami Pelionu, Jazonem, Medeą. Niezawodnie i z Kretą mieli tesalscy Minyowie stosunki — o Kreteusie wspominają południowo-tesalskie podania, umieszczając go to w Magnezyi, to w Ferach, tak iż przypuszczać należy, że i wspomniany zamek w Dimini będzie analogią do zamku w Knosos i Fajstos.

Trudnymi do wytłómaczenia są ślady Doryjczyków w dolinie Tempe, którzy przynieśli właściwą sobie religię i kult Apollina. Wkońcu zwraca prelegent uwagę na niezbadaną jeszcze

krainę Perrhajbów, zapowiadającą plon obfity, i ubolewa nad obojętnością bogatych właścicieli ziemskich, którzy nie mieszkają w kraju, a majątki swoje wydają na pastwę rabunkowej gospodarki dzierżawców i ekonomów. Z marmurów wapno palą a z wyłamanych z dawnych zamków kamieni budują domy i stajnie...

Jest to niestety zwyczajny tok rzeczy ludzkich. Mimo odnawiającej się już tylekroć kultury ludzkość w swych niszczących zapędach pozostaje ta sama. Czy to sypie się w gruzy i ginie w pożodze stolica Sardanapala, czy Mummiusz Korynt burzy, czy granat pruski zapala bibliotekę sztrasburską, — zawsze ten sam człowiek-niszczyciel burzy to, co było, częstokroć nie stawiając wcale tego, coby miało nastąpić... Wszak i włoski renesans zdobywał wapno z paryjskich marmurów.

Jeżeli wykład poprzedni mógł podniecić archeologów i wskazać im nowe do zbadania obszary, wykład następny wiedeńskiego uczonego, prof. Dra W. Meyer-Lübkego, „O historycznem znaczeniu romańskich imion osobowych“, zajął w wysokim stopniu badaczy i znawców języków romańskich.

Wykład stwierdza, jak to szczep łaciński poniósł wszędzie swój język i wytworzył dzisiejsze języki romańskie. A przecież na sprawę imion pozostawał zupełnie obojętnym. I tak systemat trzech imion nie utrzymał się długo; szlachecka instytucya imion rodowych nie ostała się wobec przewrotów politycznych i społecznych. Pozostały imiona, któremi się wołano, — rzecz często od mody zależna. Moda to bowiem wprowadziła tyle greckich imion do Rzymu, tyle francuskich do Niemiec, germańskich do Rzymu późniejszych cesarzy. Ważnym, ba rozstrzygającym w tej mierze, jest wpływ matki; ona to dziecko nazywa, używa imion zdrobniałych lub skróconych, które stają się następnie imionami pełnemi.

Średniowieczne imiona Romanów są albo germańskiego albo chrześcijańskiego pochodzenia. Wyjątek stanowią: Rumunia, Dalmacya, Sycylia, Sardynia; tutaj niema imion germańskich, natomiast jest wiele imion łacińskich niechrześcijańskich. — Terrytoryalnie przechodząc kraje, zamieszkane przez Romanów, stwierdza prelegent z Jirečkiem w Dalmacyi naprzód imiona rzymskie, następnie bizantyńskie, wkońcu słowiańskie. W miastach dalmatyńskich kobiety mają słowiańskie, mężczyźni niesłowiańskie imiona. Imiona zdrobniałe urobione są podług zwyczaju sło-

wiańskiego, nigdy podług włoskiego; Słowianie skracają, opuszczając koniec imienia, jak Gabro=Gabryel, Sabo=Sabinus, — Włosi, opuszczając początek, n. p. Vanna=Giovanna. Końcówki zdrobniałe są częścią łacińskie, jak =ulus, — nawet Czernulus, częścią słowiańskie =ko, =ica. Przewaga zdrobnień i wyłączność skróceń słowiańskich są dowodem, że słowiańskie matki umiały swój wpływ w rodzinie zaznaczyć. We Włoszech południowych pozostały imiona rzymskie, jak Cecero (Cicero) i i., następnie we wielkiej obfitości imiona pochodzenia bizantyńskiego — zwłaszcza w VI i VII stuleciu — i to częścią greckie, częścią tłómaczenia. Bardzo wiele znajdujemy imion bizantyńskich o znaczeniu religijno-etycznem, jak Bonafides, Justus, Desiderius, Bona, Spes;— dalej takie tłómaczenia, jak Adeodatus, Gaudia (Hedone), Vivus (Zosimos), nawet Santavenere (Paraskeue=piątek) albo Kenapura (Cena pura=piątek), Optimus (Aristos). Oprócz bizantyńskich Greków z obcych tylko Longobardowie wpłynęli na nadawanie imion na =izzi (Albizzi), =izzo (Opizzo... Fritz, Heinz=Enzio, Benizzus=Benedictus=Benz), wszelako i ci nie w tym stopniu, jakby należało przypuszczać. Najczęstsze jeszcze imiona longobardzkiego pochodzenia są imiona na =mar, następnie imiona mieszane, jak n. p. Chrisistopertus, albo tłómaczenia germańskiego „Wolf“ na Lupus, Lupulus. Sięga to jedynie po Toskanę. Gotowie po sobie w imionach nie pozostawili żadnego śladu, żadnych imion na =mir (longob. =mar), gdyż nawet imię biskupa z Bari Blandomirus nie jest niczem innem, jak zbizantynowaniem słowiańskiego „Władymir“. Po VII wieku wchodzą wreszcie w używanie imiona frankońskie, jak Ugo i imiona zakończone na =ieri. W Hiszpanii należy przedewszystkiem wyłączyć imiona baskijskie, jak Garcia (garc=niedźwiedź), Velasco (bele=kruk), Urraca (sroka). Germańskie imiona są przedewszystkiem gotyckie na =mir, =mud (Bermudes), żeńskie zdrobniałe na =ila (Trudila), — Gelvira=Elvira (got. Gailavira=wesoła przyjaciółka). Obok imion na =mir są także imiona na =mar, ślady małżeństw frankońskich. We Francyi południowej nasamprzód częstsze imiona gotyckie na =mir, później wypierają je imiona na =mar, stosownie do tego, jak historycznie ustępują Gotowie z zajmowanych obszarów.

Zajmujący ten odczyt zakończył plenarne posiedzenia Zjazdu. Nastąpiło jeszcze tylko odczytanie telegramu cesarza, sprawozdania sekcyi i oznaczenie miejsca na przyszły, t. j. XLVIII Zjazd

filologów (1905). Zgodzono się na Hamburg, którego Senat wystosował uprzejme zaproszenie. Z początku wyłoniła się kwestya, czy nie należałoby odbyć zjazdu w Austryi, i zamierzano urządzić go w Salzburgu; dopiero później prof. Dr. Bormann cofnął swój wniosek.

Na prezydentów przyszłego zjazdu wybrano Radcę szkolnego prof. Dra Brütta z Hamburga i profesora Uniwersytetu w Kiel (Kilonii), Dra P. Wendlanda.

Z serdecznem słowem pożegnania zwrócił się do zgromadzenia drugi prezydent zgromadzenia, dyrektor zakładów fundacyjnych im. Franckego, prof. Dr. Wilhelm Fries, a miastu Hali podziękował za gościnne przyjęcie kongresu nasz osobisty znajomy, T. Radca prof. Dr. Gustaw Uhlig z Heidelbergu.

Emanuel Dworski.

OCENY I SPRAWOZDANIA.

JÓZEF CZERNECKI, J. SZABLOWSKI I ST. TATUCH. PODRĘCZNIK DO NAUKI KALIGRAFII dla użytku szkolnego i domowego. Lwów 1904. Nakładem Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych.

Z imieniem pierwszego na tytule wymienionego autora, J. Czerneckiego, wiąże się długi szereg poważnych prac naukowych, poświęconych przedmiotowi, któremu on dopiero w naszej literaturze pedagogicznej wyrobił prawo obywatelstwa. Jako długoletni profesor, udzielający obok przedmiotów obowiązkowych nauki kaligrafii, sumienną pracą na tem pomiatanem u nas polu, nie mniej usilnem staraniem około podniesienia poziomu tej nauki, zdobył sobie p. Czernecki zaszczytne imię. Opierając się na głębszym zasobie doświadczenia, nie ograniczył się jednak prof. Czernecki i nie zadowolił się znajomością podręczników, pospolicie używanych, lecz sięgnął do samego źródła, do podstaw teoryi. Skrzętnie też gromadził zapomniane wzory kaligraficzne, by rozszerzyć widnokrąg tej nauki, dotychczas rzemieślniczo u nas wykonywanej, a owoce tych studyów składał w poszczególnych rozprawach, które się ukazywały od lat kilkunastu w czasopismach pedagogicznych, jak „Muzeum“, „Szkoła“, „Rodzina i Szkoła“ i t. p. Powodowany względami na dobro nauki i młodzieży — nie licząc się z korzyścią materyalną — wydał też p. Czernecki Wzory pisma ozdobnego z Przewodnikiem metodycznym do użytku nauczycieli, oraz Zeszytami do pisania dla uczniów. Rozpatrując zaś wszechstronnie dany przedmiot, którego wychowawcze zadanie znane już było naszym praojcom, cofnął się w głąb przeszłości i po raz pierwszy wydobył na światło, opracował i ogłosił najstarsze zabytki kaligrafii polskiej, spoczywające od wieków w zapomnieniu i grubą warstwą pyłu okryte. „Najdawniejsze wzory i podręczniki do nauki kaligrafii Nowy karakter polski Jana Januszowskiego z 1594 i Kaligrafia abo Kancelarya S. Jagodyńskiego z 1695“. Znosząc tak sam, wszelkiej pozbawiony pomocy, materyał do budowy, kładł kamień do kamienia, rzucał podwaliny pod piękny gmach dla kopciuszka nauki, mającej za zadanie kształcić nie tylko rękę, ale także serce, wyobraźnię i wolę człowieka.

Koroną działalności naukowej na tem polu prof. J. Czerneckiego jest Podręcznik do nauki kaligrafii. Dzieli on się na trzy części, na część ogólną, metodyczną i praktyczną. W pierwszej części, w której udział spółpracowniczy brał nauczyciel ludowy J. Szablowski, określa J. Czernecki przedewszystkiem wychowawcze znaczenie nauki kaligrafii. Ma ona nie tylko przysposabiać rękę do pięknego pisma, ale także kształcić umysł, wspierać pamięć, zaostrzać zmysł badaw-

czy, obudzać zamiłowanie do piękna i porządku, przyzwyczajać do czystości i karności. Wielce zajmujący jest rozdział o sprzęcie pisarskim — tak w staropolskim języku nazywano przybory do pisania.— U starożytnych starano się utrwalić lotne słowa przy pomocy kopalin, świata roślinnego i zwierzęcego. Prawo Solona miało być rznięte na deskach, t. z. aera legum na tablicach z miedzi, znane są tabliczki woskiem powleczone t. z. ceratae, stąd nazwa dzisiejszej ceraty. Do ustalenia myśli posługiwano się liśćmi palmy, a że liść nazywa się po łacinie folium, więc z tego poszły nasze foliały. Od kory drzewa pochodzi nazwa łacińska księgi: liber, a od powłoki lipowej nasza filura czyli arkusz doręczeń. Ustawy uchwalane ku poprawie obyczajów spisywano na obrusach zwanych mappami, skąd przyjęła się nazwa kart geograficznych. Wyraz papier pochodzi od gatunku trzciny zwanej *πάπυρος*, a nazwę księgi starego zakonu wywodzą od łyczka, po grecku *βύβλος*. Do tak twardego materyału musiał być użyty rylec, z grecka *στῦλος*=styl, albo trzcinka (calamus=kałamarz) do dziś będąca w użyciu na wschodzie; pióra do pisania nie znano w starożytności. Gdy porównamy ten mozolny sposób utrwalania brzmień głosu zapomocą pierwotnego materyału z naszem wielce ułatwionym przez maszynę (papier, pióra i t. p.) sposobem pisania, uprzytomnimy sobie różnicę wieków i kultury. Praca tysięcy lat i setek pokoleń, kroci bezimiennych wynalazców złożyły się na to udoskonalenie sprzętu pisarskiego, a tem samem ułatwienie biegłości w piśmie.

Nieskończenie ważne są wskazówki p. Czerneckiego o prawidłowym układzie ciała, położeniu zeszytu i kierunku pisma. Ze względu, że młodzież nasza spędza w roku około 1000 godzin w szkole, — co dla pilnych uczni szkół ludowych czyni 4000 g. a dla uczniów szkół średnich 8000 g. razem 12.000 godzin, wielkiej doniosłości sprawą jest odpowiednia ławka. Głównym bowiem powodem złego trzymania się i zgubnych wpływów szkoły jest długie wysiadywanie w szkodliwych dla zdrowia ławkach, w złem powietrzu i oświetleniu. Szczegółowe o tym przedmiocie informacye złożył p. Czernecki w oddzielnej rozprawie p. n. Układ ciała, położenie zeszytu itd. Lwów 1895.

Po raz pierwszy w naszej literaturze poruszył p. Czernecki dzieje kaligrafii w Polsce. Że u nas wielką wagę przywiązywano do tej sztuki, świadczą nasze wspaniałe kodeksy średniowieczne, zdobne w inicyały i arabeski, kraszone rozmaitemi farbami, nakładane złotem i srebrem. Malarzy wykonywających owe zdobienia nazywano miniatorami, od farby zwanej minia, lub illuminatorami, od blasku owych złoceń i malowideł, jak od czerwonych napisów brzegowych przyjęła się nazwa rubryki. W pomnikach dziejów i języka polskiego przechowały się wzory owych przecudnych linii falowych i zamaszystych skrętów, miniatury naszych artystów i kaligrafów, wogóle przykłady pisma ozdobnego od XI wieku począwszy aż do najnowszych czasów. Szczególnie piękne i znamienne są z doby przejściowej od ro-

mańszczyzny do gotyku, a z tego do odrodzenia; przykłady sztuki stosowanej z epoki barokowej i rokoka prawie że nietknięte.

Znany i ruchliwy wydawca Jan Januszowski zrywa pod wpływem prądów odrodzenia z średniowiecznym gotykiem i wprowadza w dziele swem, Nowy Karakter, pismo o zakroju polskim. Pierwszy podręcznik polski do nauki pięknego pisma, wraz z wzorami kaligraficznymi napisał St. Jagodyński p. n. Kaligrafia 1695, ale właściwa literatura tego przedmiotu rozwinęła się dopiero w drugiej połowie XVIII wieku. Dokładniejsze o tem wiadomości podał p. Czernecki w swojem studyum p. n. Najdawniejsze wzory pisma polskiego. Lwów 1902. Obecnie uzupełnia je w swoim Podręczniku.

Za główną zaletę pisma, będącego jakby posłem i tłómaczem naszych myśli, uważa p. Czernecki: czystość, prostotę i wyrazistość, aby odpowiadało warunkom pięknego pisma, ma być równem, proporcyonalnem i potoczystem. O tej estetycznej stronie nauki kaligrafii napisał J. Czernecki kilka cennych rozpraw, w „Praktyce szkolnej“, dodatku do „Szkoły“, z 1903; na wyszczególnienie zasługuje studyum o „Znaczeniu działu złotego“, owem prawie estetycznem, na mocy którego formy tem są piękniejsze, im się bardziej zbliżają do prostokątu i elipsy, a oddalają od koła i kwadratu. Zasadę tę zastosował p. Czernecki do kaligrafii, polecając dla pisma polskiego nachylenie pod kątem 60^0 i takie położenie zeszytu, żeby umożliwić piszącemu przy najmniejszem natężeniu mięśni rąk, największą rączość pisma. Przy tej sposobności doczekały się Plany naukowe i Instrukcye Rady szkolnej szczegółowego omówienia. Prof. Czernecki wykazuje, że Instrukcya żąda n. p. zupełnie słusznie, aby nauka postępowała tokiem genetycznym, ale Instrukcya nie podaje porządku onego w żadnem abecadle, a nawet w Elementarzu wykracza przeciw metodzie genetycznej. Instrukcya domaga się całkiem słusznie prawidłowego układu ciała, trzymania pióra, zeszytu i t. p., aby sobie uczeń nie ugniatał klatki piersiowej ani organów jamy brzusznej, aby się nie narażał na skrzywienie stosu pacierzowego i nie nabawił się krótkowzroczności, ale nie podaje sposobu jak można uniknąć skutków, przed którymi nas przestrzega. Co Plany naukowe i Instrukcya pomijają milczeniem, czego dokładnie nie wymieniają, pozostawiając nauczyciela w labiryncie rozlicznych wątpliwości, to uzupełnia w najdrobniejszych szczegółach Podręcznik p. Czerneckiego, wskazując wychowawcy dokładnie drogę, która go najsnadniej zawiedzie do pożądanego celu.

Część drugą, metodyczną, napisał prof. Czernecki po głębokiem przestudyowaniu w teoryi i praktyce wszystkich dotychczasowych sposobów udzielania nauki kaligrafii, uwzględniając po raz pierwszy rodzime metody polskie. P. Czernecki wykazał, że pracę nad ujęciem nauki pisania w ramy prawidłowości, w systematyczny tok postępowania, rozpoczęto u nas już w XVIII wieku. „Spotykamy w Polsce — powiada p. Czernecki — wiele takich przepisów pięknego pisma, których zagranica jeszcze nie posiadała, i gdyby następne pokolenia poszły były w ślady takiego ks. Pijara Kopczyńskiego albo Lubicz-Prokopo-

wicza, mielibyśmy dzisiaj system tak doskonały, że nie potrzebowalibyśmy wcale uciekać się do obcych podręczników". P. Czernecki stara się dowieść, że wiekopomna Komisya edukacyjna wyprzedziła wszystkie ucywilizowane narody w metodzie czytania na podstawie pisania i w połączeniu z temże, a jako dowód przytacza „Wzór pisma" 1785 i „Sposób nowy pisania i czytania razem" (Kraków 1790). Tak zwanych ciągów zamaszystych, mających na celu „wyrobienie lekkości ręki i wprawienie się do pisma szybkiego", używano u nas na kilkadziesiąt lat przed wprowadzeniem ich w życie przez kaligrafa angielskiego Carstairs, który oparł swą metodę pisania na zasadach fizyologii.

Omawiając zalety metody poglądowej, domaga się autor natarczywie, aby Rada szkolna ustanowiła dla wszystkich szkół abecadło normalne, powszechnie obowiązujące. Ciągłość w oglądaniu tablic z takiem abecadłem, rozwieszonych po klasach zarówno jak naśladowanie go przez uczni w zeszytach, będą skutecznym środkiem dopięcia celu nauki. Zrozumiałą to już Komisya edukacyjna, która w swym Elementarzu z 1785 roku naukę szkolną opierała na patrzeniu, kierując się zasadą „pouczania na oko". Z innych sposobów wspierających skutecznie naukę kaligrafii ocenia p. Czernecki metodę pisania w powietrzu lub po wzorze suchem piórem, metodę pisania piórem po ołówku i przy pomocy linii. Tę ostatnią metodę rozwinął najdokładniej w Polsce Onufry Kopczyński w swojej Nauce o dobrem piśmie (Warszawa 1807). T. z. amerykański sposób, czyli zasadę Karstera, stosowano u nas wcześnie, jak tego dowodzi przekład polski książki nauczyciela kaligrafii w Londynie, podnoszącej swobodę ręki do znaczenia wytycznej zasady nauki pisania. Metodę tę przekształcił na swój sposób Kosiński we Wzorach pisma (Poznań 1872). Do wprawy w szybkiem pisaniu jest może najodpowiedniejszą metoda pisania w takt, na komendę. Za podwalinę nauki pięknego pisma uważa p. Czernecki metodę genetyczną i opiera na niej cały tok swego wytrawnego wykładu. Polega ona na tem, że rozkłada poszczególne znaki na części składowe i zestawia je potem w porządku powinowactwa, postępując od łatwiejszych, pojedyńczych, do trudniejszych i złożonych. Nie zaleca jednak wyłącznie tej metody, lecz przeciwnie każe stosować do usposobienia ucznia i danych warunków inne z wymienionych metod, których umiejętnym rozbiorem, z uwzględnieniem ich braków i zalet, kończy ten arcyważny rozdział nauki.

W części trzeciej podaje p. Czernecki cenne, na długoletniem doświadczeniu oparte Wskazówki, odnoszące się do praktyki pisma. Objaśnienia każdej gromady abecadła, każdej litery w tej gromadzie, dokładne określenie, czem ona jest, z czego powstała, wzbudzają podziw sumienności autora. P. Czernecki podaje tu najłatwiejszy i najlepszy sposób, jak uczyć pięknego pisma polskiego, ruskiego i niemieckiego, ronda, fraktury, gotyka i innych odmian pisma ozdobnego, jak n. p. abecadła secesyjnego. W dodatku mamy rzecz o monogramach, opracowaną wspólnie z p. St. Tatuchem, nauczycielem w Są-

dowej Wiszni, który swojem prześlicznem pismem i biegłością w rysunku wielce był pomocnym autorowi głównemu przy wyposażeniu Podręcznika. Wspólnie z p. T. wykończył p. Cz. tabele alfabetów normalnych (pol., rus., niem.), które niebawem wyjdą z druku. Zasady i prawidła podane w omówionych trzech częściach Podręcznika zbiera i ujmuje w jedną całość ostatnia część, podająca tok nauki kaligrafii na różnych stopniach czyli okresach, odpowiednio do intelligencyi i uzdolnienia uczniów. Dla illustracyi zaś poznanych reguł umieszczono dwie wzorowe lekcye kaligrafii, ułożone przez J. Czerneckiego i J. Szablowskiego. Do Podręcznika dodano Wzory czyli tablice wszystkich pism (w liczbie 30) wedle układu Czerneckiego, wykonane przez Stefana Tatucha. Uzupełniają je godnie „Zeszyty do Wzorów pisma ozdobnego“, ułożone przez J. Czerneckiego, a wydane nakładem Towarzystwa pedagogicznego w dwóch typach: dla początkujących (typ I. kratkowany) i bieglejszych w piśmie (typ II. niekratkowany).

Kończąc ten przegląd mozolnych studyów J. Czerneckiego, złożonych w gruntownie obmyślonym i starannie wykonanym „Podręczniku“, podnieść musimy rozległą erudycyę autora oraz niezwykłą znajomość przedmiotu, któremu tyle czasu poświęcił, obok iście złotych rad i wskazówek pedagogicznych, rozsianych na kartach książki p. Czerneckiego. Drga w niej żywe poczucie godności narodowej, znajomosci kultury, sztuki i języka ojczystego, wiadomości rozwoju myśli polskiej we wszechdziejowej ewolucyi. Ten narodowy pierwiastek przebija z każdego wiersza wychodzącego z pod pióra p. Czerneckiego, który nas przekonywa, że „o b c y nie wszystkie rozumy pojedli“, ale że „n a s i w pochodzie cywilizacyjnym narodów mają również swoje znaczenie“. Pozostanie to niespożytą zasługą p. Czerneckiego, że on pierwszy po długoletnich i gorliwych studyach uczynił próbę sprowadzenia w literaturze polskiej pisma do wspólnego mianownika, że on pierwszy odsłonił nam siedmią pieczęci zamknięte dzieje kaligrafii polskiej z jej skarbnicą słownictwa ojczystego.

Byłoby nader pożądanem, żeby niektóre rozdziały z dzieła p. Czerneckiego, jak n. p. Znaczenie taktu w życiu i kaligrafii, Znaczenie italiku dla rozwoju pisma, a przedewszystkiem rozdział obejmujący kursywę kupiecką i i., przedrukowała „Szkoła“ albo inne pisma wychowawcze. Stanowią one odrębną całość, celują ścisłością rozumowego przeprowadzenia i zalecają się właściwą autorowi czystością i gładkością pióra.

Jako podręcznik do nauki kaligrafii nadaje się książka Czerneckiego przedewszystkiem w seminaryach i szkołach wydziałowych, ale pożądaną jest również w szkołach przemysłowych, handlowych i wogóle zawodowych, wreszcie do użytku domowego dla samouków, którzy sami pragną się nauczyć kaligrafii bez pomocy nauczyciela. Obyć się bez niej nie będą mogli nauczyciele kaligrafii w gimnazyach i szkołach realnych, we wszystkich zakładach prywatnych, gdzie nauczyciele tego przedmiotu zadanie swe poważnie pojmują. Niezbędną

też jest ta książka dla kandydatów i nauczycieli zdających egzamina kwalifikacyjne. Do ich użytku zestawia p. Czernecki przy końcu dzieła 550 pytań ze wszystkich działów kaligrafii, obejmujące cały zakres tego, czego się trzeba uczyć, czego od kaligrafii, od nauczyciela, od uczniów przy nauce wymagać należy. Nie pominął przytem p. Czernecki nawet greckiego alfabetu, przypomniał, kiedyby najlepiej przystąpić do jego nauki i ile mu godzin poświęcić. Zaznajamiając nas ze Szwabachem, podaje inicyał z Biblii 1577 r. (gotyckie O z orłem polskim), aby dać poznać do jakiej wprawy doszła u nas sztuka wyrzynania ozdobnych liter.

Wyposażenie dzieła p. Czerneckiego jest bez zarzutu. Każdą część rozpoczyna zdobny inicyał, gotyk kroju rzymskiego, każdy rozdział takież litery mniejszych rozmiarów (t. z. wersały). Tekst podręcznika drukowano średniowieczną antykwą, przykłady kursywą godną naśladowania nawet w piśmie odręcznem. Przy tej sposobności podaje Czernecki nazwy rozmaitych odmian pisma drukowego i ręcznego, stosując w praktyce teorye wyłożone w książce.

Całe wydawnictwo, będące chlubą naszej drukarsko-reprodukcyjnej sztuki, podjęte i wykonane zostało siłami krajowemi. Ponieważ drukarnia nie miała odpowiednich czcionek na oddanie pisma ręcznego, musiał autor dać sporządzić 80 kliszów u Trzemeskiego, a jeżeli dodamy do tego wykonanie 30 tablic, będziemy mieli wyobrażenie o ogromie nakładu i pracy, (zwłaszcza żmudnej korekty), jakiej wymagała książka Czerneckiego. *H. Biegeleisen.*

SUCHENI ANTONI. ZASADY CHEMII Z UWZGLĘDNIENIEM MINERALOGII DLA IV. KLASY SZKÓŁ REALNYCH. Lwów. 1904. Nakładem Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych.

Napisanie podręcznika do nauki chemii w klasie IV. lub V-tej, z chwilą, gdy wprowadzono w galicyjskich szkołach realnych dwustopniową naukę w tym przedmiocie, stało się niełatwem zadaniem. Istnieją, co prawda, bardzo szczegółowe instrukcye przy planie normalnym dla szkół realnych w Austryi z roku 1899, trzymanie się jednak ściśle tych instrukcyi w galicyjskich szkołach realnych jest choćby z tego powodu niemożebnem, że w klasie V-tej z trzech godzin tygodniowych, obowiązujących w całej Austryi, ujęto w naszych szkołach jedną godzinę nauki, bez ograniczenia jednak wyraźnego zakresu przedmiotu. Galicyjski nauczyciel chemii, zwłaszcza młodszy, nie posiadając specyalnych instrukcyi dla swego przedmiotu, bywa rzeczywiście w trudnem położeniu. Ma on dwie drogi do wyboru: albo rozszerza nieco zakres materyału w klasie IV. poza ramy objęte instrukcyami ministeryalnemi, albo też trzyma się ściśle tych instrukcyi w klasie IV., a w klasie V. skraca oczywiście materyał, traktując bądźto przeważnie rzeczy nowe ze stanowiska więcej naukowego w sposób suchy, przyczem materyał klasy IV. uważa za znany, bądź też dla urozmaicenia nauki ogranicza się po większej części do poznanego materyału w klasie IV. w sposób poglądowy, oparty na de-

monstracyach, a nader mało czasu poświęca na dociekania więcej naukowe, a tem samem mija się z celem, wytkniętym przez instrukcye.

Prof. Sucheni obrał — jak mi się wydaje — sposób pierwszy, zwłaszcza zaś w początkowych działach swego podręcznika, gdzie materyał jest nieco rozszerzony poza granice zakreślone instrukcyami. Podręcznik autora należy powitać z radością, gdyż wypełnia on nietylko lukę, jaka istniała od lat kilkunastu, ale także jest rzeczą, dla której należy się uznanie. Rzecz cała, od początku do końca umiejętnie przeprowadzona, zjawisk i doświadczeń niewyjaśnionych w odpowiedni sposób nie można spotkać, pytania, których celem jest streszczenie ustępów większych bardzo zgrabnie dobrane, rzecz cała zgodna z dzisiejszym stanem wiedzy, wiele wyjaśnień z chemii otaczającego nas życia. Uczenie według podręcznika autora i przeprowadzanie zawartych w nim demonstracyi (byleby tylko we wszystkich zakładach istniał potrzebny zapas przyrządów!), musi rozbudzić u uczniów żywe zainteresowanie dla przedmiotu, który zazwyczaj uchodzi niesłusznie za suchy i trudny.

Jeżeli obecnie podam garstkę uwag, to odnosić się one będą wyjątkowo tylko do samej rzeczy, która, jak wyżej powiedziałem ze wszech miar zasługuje na uznanie, głównie zaś do drobniejszych szczegółów, które autor może wziąć pod uwagę przy drugiem wydaniu swej wysoce pożytecznej książki.

W części, w której autor omawia zasady krystalografii (str. 6—10) należałoby pomieścić odpowiednie figury przy tekście, traktującym o danym układzie, gdyż to ułatwi uczniowi oryentowanie się w rzeczy (fig. 15 pomieścić przy fig. 14, w ustępie „Układ kwadratowy“, tak samo fig. 17 i 18 — w ustępie „Układ jednoskośny“, a fig. 19 w ustępie „Układ trójskośny“, fig. 21 i 22 na stronie 9).

Na str. 10 (w. 1 od dołu) i str. 11 (w. 1 od góry) wydrukowano dwa razy „narożami“.

Na str. 12 Tekst ustępu p. t.: Zachowanie się ciał pod wpływem powietrza (od wyrazów „Żelazo, miedź“... do praktycznego użytku) umieściłbym pomiędzy doświadczeniami.

Str. 14 (w. 13) „Powietrze zatem składa się“... dodałbym wyraz „głównie“. Na fig. 20 brakuje litery „a“.

Str. 15. Przy opisie sposobu zbierania tlenu dodałbym rysunek gazometru i krótki opis tego przyrządu, którego budowa zajmuje uczniów.

Str. 16 (w. 4). Po wyrazach „razy większa masa“ dodałbym „tego samego ciała“. W ustępie „Skład powietrza“ zastąpiłbym przytoczone doświadczenie, choćby ze względu na czas, efektowniejszem i prostszem doświadczeniem, jakie znajduje się n. p. w Wykładzie chemii Bandrowskiego. Cz. I. str. 126, zmodyfikowanem nieco. (Zapalenie fosforu za pomocą rozgrzanego pręcika szklanego, wprowadzonego górnym otworem klosza).

Str. 18 (w. 12 od dołu). Obok tlenku węgla tworzy się także CO_2!

Str. 19 (w. 5 od góry). Zamiast „korzenie pewnych roślin“ ma być „porosty“.

Str. 20 (w. 11 od dołu). Po wyrazach „barwę czerwoną“ dodać można i zademonstrować, jak czarny siarczek rtęci przy ucieraniu w moździerzyku przybiera barwę czerwoną.

Str. 21 (w. 13 z góry). Opuścić to pytanie.

Str. 23 (w. 4 z dołu). Zamiast „prawie 3“ — „przeszło 3“.

Str. 26. Brak liter na figurze!

Str. 31. W ustępie „dośw. (c. d.)“ zastąpić małe u— wielkiem U.

Str. 42. W ustępie „Hipoteza atomistyczno cząsteczkowa“ można wyjaśnić znaczenie greckiego wyrazu „atomos“ w uwadze.

Str. 48. Równanie chemiczne ma opiewać: $CaO+H_2O=Ca(OH)_2$.

Str. 50., 51., 52., 53., 54. Teoryę dyssocyacyi elektrolitycznej, mimo, że autor przedstawił ją nader pięknie i jasno, przydzieliłbym do materyału klasy V-tej, gdzie tak często przy reakcyach poszczególnych pierwiastków i grup ich operuje się pojęciami „jonu“.

Str. 55. Opis fizykalnych własności wody skróciłbym znacznie ze względu, że własności te znane są z fizyki.

Str. 59 (w. 8 od dołu). Zamiast „łatwo“ lepiej użyć wyrazu „gwałtownie“, zwłaszcza, że autor opisuje poprzednio odpowiednie doświadczenie, w którem uczeń widzi wpadanie wody do przestrzeni, napełnionej gazowym amoniakiem.

Str. 65 (w. 10 z góry). Pytanie — zdaniem mojem — za trudne.

Str. 67 (w. 5 z dołu). Dodałbym: „a przedewszystkiem samych dyamentów“.

Str. 70. Oświetlanie ulic acetylenem jest dość wyjątkowe, częściej spotka się uczeń z lampką acetylenową u roweru.

Str. 72 (w. 20 od dołu). Zamiast „normalnie“ powiedziałbym „średnio“.

Str. 73. $CaCO_3$ nazwałbym — węglanem wapnia obojętnym, $CaH_2(CO_3)_3$ — węglanem kwaśnym. Nazwy bowiem „węglan jedno- i dwuwapniowy“ naprowadzają ucznia na to, że we wzorach chce się dopatrzeć jednego, względnie dwu atomów wapnia.

Str. 79 (w. 2 z góry). Obok naczyń uczernionych istnieje także szkło czarne (hialitowe).

Str. 81. Należałoby wspomnieć o trujących własnościach fluoru.

Str. 82. Własności siarki, poznane na str. 20, możeby zebrać w pytania?

Str. 85 (w. 5 z dołu). Niejasne użycie wyrazu „wcale“.

Str. 89. Ustęp „Dośw.“ i następny opuściłbym.

Str. 90. W ustępie „Zapałki“ zamiast kalium chloricum — chloran potasowy.

Str. 93. „Wskutek tej przydawki [t. j. As] metal łatwiej się drobi na śrut“. Nie zaszkodzi opisać wyrób śrutu, a wówczas wyjaśnionym zostanie wyraz „drobi“.

Str. 93 (w. 1 od dołu). Zamiast „plamę“ — lepiej użyć wyrazu ze słownictwa w analizie suchej — „nalot“.

Str. 98 (w. 3 z góry). Powiedzieć należy, że u większości metali występuje własność ciągliwości.

Str. 101. Szkoda, że autor pominął minerał „Sylwin“.

Str. 110. Nie zaszkodzi nadmienić, że gipsu używa się do opatrunków chirurgicznych.

Str. 111 (w. 10 od góry). Opuściłbym wyraz „chwilowych“, gdyż robi się także czasowe zdjęcia przy świetle magnezyowem.

Str. 113. W grupie III. metali wymieniłbym także „bor“, który pominięto w podręczniku, ze związków jego „boraks“.

Str. 114. Nie rozumiem, dlaczego autor skraca powszechnie przyjęte wzory ałunów, krystalizujących z 24 cząsteczkami wody.

Str. 114 (w. 4 od dołu). „Granat jest krzemieniem dwu metali“. Zamiast „dwu“ — „wielu“.

Str. 119. (w. 7 od góry). Zamiast „wyrastają“ — „wydobyły się“.

Str. 119 (w. 2 z dołu). Zamiast „uchodzą“ — „są“.

Str. 121. Galman nie jest czystym $ZnCO_3$. Skład chemiczny, jaki podano przy galmanie, jest składem minerału smitsonitu.

Str. 124 i 125. Wyraz „spajać, (szwejsować)“ zastąpiłbym czysto polskim, lubo mniej znanym wyrazem — „spogrzewać“.

Str. 127. Przy chromie, gdzie jest mowa o działaniu redukującem glinu sproszkowanego, nadmieniłbym krótko o „piecu Goldschmidta“.

Str. 133 (w. 3 z dołu). Zaznaczyłbym tutaj działanie siarczanu żelazawego, jako środka redukującego i nadmieniłbym kilka słów o „wywoływaczach“ w fotografii.

Str. 134 (w. 10 z góry). Zamiast „bromek“ — „chlorek lub bromek“.

Str. 135. Zdaje mi się, że powszechniej używają w Galicyi wyrazu „galenit“ aniżeli „galena“.

Str. 137 (w. 16 z góry). Zamiast „90%“ — średnio 90%.

Str. 139 (w. 7—12). Ustęp ten opuściłbym, jako zbędny dodatek w tej klasie. Wogóle szczegółowe reakcye analityczne jonów należą do klasy V., gdzie zapoznają się z niemi uczniowie przy praktycznych ćwiczeniach.

Str. 140 (do końca książki). Chemia organiczna, pomieszczona na $12^1/_2$ kartkach, stanowi zamkniętą, zwięzłą i wysoce zajmująco napisaną całość. Autor bardzo trafnie traktuje rzecz szeregami homologicznymi, daje pojęcie izomerycznego związku, z obszernego materyału chemii organicznej wybiera tylko to, co stoi w związku z życiem codziennem.

Str. 143. Tłuszczów nie wymieniałbym jako ciał znakomicie rozpuszczających się w alkoholu etylowym; powiedziałbym to raczej przy eterze etylowym.

Str. 145. Przy aldehydach wspomniałbym o zastosowaniu formaliny w praktyce.

*

Str. 156. Przy fermentacyi octowej nie wymieniałbym 15% alkoholu jako ciała ulegającego tejże fermentacyi, a to w tym celu, aby uczeń nie sądził, że tylko 15% alkoholowy płyn może kwaśnieć. Na tem miejscu wyjaśniłbym, dlaczego płyny o wysokiej procentowości alkoholu nie ulegają kwaśnieniu (wódka).

Str. 166. W ustępie o terpenach wymieniłbym kilka ważniejszych olejków eterycznych. *Bronisław Duchowicz.*

MUŽIK HUGO. LEHR- UND ANSCHAUUNGSBEHELFE ZU DEN LATEINISCHEN SCHULKLASSIKERN. Wien und Leipzig. Karl Fromme. 1904. str. 160. K. 4.50.

W literaturze pedagogiczno-dyktatycznej kwestya klasycznej lektury szkolnej nie schodzi prawie nigdy z porządku dziennego, mnożą się bowiem wciąż krótsze lub dłuższe artykuły i poważne rozprawy treści metodycznej i dydaktycznej, w których różni autorowie tę samą rzecz po kilka razy z różnego punktu widzenia omawiają. Na szerokim i dalekim obszarze niwy literackiej panuje ruch bardzo ożywiony, dlatego jest coraz trudniej utrzymać w ewidencyi obficie z każdym dniem mnożącą sie literaturę fachową i za nią podążać, by osiągnąć w nauce pomyślniejsze wyniki, zależne częstokroć od nowszych środków dydaktycznych i postępowych badań. Szczęśliwy więc był pomysł profesora M., który ułożył dla nauczycieli powyższy przewodnik, umieszczając w nim zbiór rozpraw, pozostających w ścisłym związku z lekturą szkolną filologii klasycznej. Jest to właściwie repertoryum, w którem doświadczony autor i obeznany z potrzebami nauki szkolnej pedagog zestawia ze znajomością rzeczy i z zamiłowaniem przedmiotu tak w kierunku formalnym jak i rzeczowym przydatne środki naukowe przy lekturze łacińskiej.

Całość rozpada się na dwa działy: a) rozprawy literackie z wiadomościami biograficznemi poszczególnych klasyków szkolnych; b) pisma oceniające znaczenie i stanowisko autorów szkolnych; c) książki i rozprawy, traktujące o właściwościach językowych klasyków; d) artykuły, odnoszące się do metodycznego postępowania; e) przekłady; nareszcie f) książki z materyałem językowym, w którym zużytkowano frazeologię i zapas słownictwa autorów. W drugim dziale, również obfitym, mamy dość szczegółowo wymienione pisma, w których jest mowa o realiach do poszczególnych autorów szkolnych, po nich idą środki posiłkowe do nauki poglądowej przydatne, z uwzględnieniem dzieł, odnoszących się do historyi sztuki i monografii do historyi kultury i archeologii; wkońcu wyliczono, podając miejsce ich nabycia, ważniejsze modele, odlewy gipsowe i fotografie.

W zestawieniu prac literackich wyzyskał M. dla swoich celów głównie czasopisma naukowe, w których znajduje się wiele cennych i pouczających rozpraw; wybrał zaś je z takich czasopism, które posiadają lub posiadać powinny biblioteki gimnazyalne.

Drugiem źródłem, z którego autor obficie czerpał, były rozprawy naukowe, wydane wraz z dorocznemi sprawozdaniami szkół

średnich, które nie powinnyby iść w zapomnienie, gdyż wiele z nich może oddać cenne usługi nauce.

Rdzeń jednak wymienionej w nagłówku literackiej pracy stanowią dzieła wydane samodzielnie, a wyjął je autor z wykazów bibliograficznych lub z czasopism naukowych. Wszelako ich wykaz nie można nazwać szczegółowym ani dokładnym. Aby zaś interesowani już przed nabyciem wyszczególnionych dzieł, artykułów i rozpraw mogli sobie wyrobić należyty sąd o ich wartości naukowej, podał autor na wielu miejscach najpoczytniejsze czasopisma, w których umieszczono ich fachową ocenę.

Z wydań autorów szkolnych wymieniono jedynie wydania z illustracyami, z tłómaczeń zaś tylko w programach drukowane lub w czasopismach ogłoszone; rozpraw zbyt specyalnych, odnoszących się do właściwości autora, nie uwzględniono. O ile z układu i treści książki poznać można, chodziło autorowi widocznie w jego pracy nie tyle o literaturę pomocniczą do autorów szkolnych, jak raczej o możliwie wyczerpujący wykaz środków poglądowych do nauki filologii łacińskiej.

Od kilku dziesiątków lat odzywają się głosy na zgromadzeniach nauczycielskich i w czasopismach pedagogicznych spotyka się skargi, że mały nacisk kładzie się na treść lektury szkolnej i jej pogłębienie; nadto coraz usilniej oświadczają się pedagogowie za powszechnem używaniem w nauce szkolnej środków poglądowych i za wprowadzeniem archeologii szkolnej przy lekturze klasycznej. Praca prof. M. posuwa sprawę archeologii szkolnej znacznie naprzód, gdyż jego zbiorek prac literackich, odnoszących się do pogłębienia lektury łacińskiej i ożywienia jej środkami poglądowymi, ułatwia pracę nauczycielowi. Wszelako kwestyę t. zw. archeologii szkolnej najprędzej i najkorzystniej możnaby załatwić przez wydanie atlasu archeologicznego, któryby wystarczał uczniom dla wszystkich autorów szkolnych. Jakoż dałoby się to tem snadniej uskutecznić, o ile że autor mozolnie i skrupulatnie zestawił miejsca z wszystkich łacińskich autorów szkolnych, nadające się do ćwiczeń archeologicznych. Za niemałą zasługę godzi się poczytać autorowi, iż zebrał skrzętnie literaturę rozprószoną po różnych pismach, w której zwrócono uwagę na zużytkowanie realiów i archeologii w nauce gimnazyalnej; dobrze zrobił, iż wyszczególnił dzieła obrazkowe, w których można znaleźć materyał poglądowy. Zwłaszcza przy zakładaniu gabinetu archeologicznego może się ta książka bardzo przydać, gdyż znajdziemy w niej i środki przydatne i wskazówki potrzebne. Wprawdzie poświęcił autor swemu dziełu bezprzecznie sporo mrówczej pracy, jednak wykaz literatury nie jest jeszcze dokładny i wyczerpujący; to się da wytłómaczyć tą okolicznością, iż nie miał on dotychczas na tem polu poprzedników. Przeto wobec trudności zadania należy być dla autora pobłażliwym i wyrozumiałym. Z czasem, otaczając tę pracę pewną życzliwością i uzupełniając jej niedobory dalszą literaturą, pojawiającą się na tem polu, można mieć dzieło odpowiadające wszelkim wymaganiom.

Na podstawie mniejwięcej tego dzieła powinno nastąpić wydanie atlasu archeologicznego, gdyż nie wystarcza ani obrazowy atlas Öhlera do Cezara, ani do Przemian Owidiusza Engelmana, albowiem jeden i drugi uwzględnia tylko jednego autora; inne zaś atlasy, jak n. p. Luckenbacha lub Steudinga, acz każdy z nich jest dziełem wybornem i zawiera bardzo przydatne środki pomocnicze do historyi starożytnej, potrzebom lektury klasycznej nie całkiem odpowiadają. Zdaniem poważnych dydaktyków i znawców szkolnictwa powinni uczniowie tak samo dobrze umieć używać przy nauce atlasu archeologicznego, jak z pożytkiem dla nauki używają historycznego i geograficznego. Pożądaną jest przytem rzeczą, by uczniowie powszechnie używali atlasu archeologicznego i to jednego tylko autora.

Dotychczas brakowało gruntownego zbadania łacińskiej lektury pod względem archeologicznym, dlatego nie można było ułożyć odpowiedniego atlasu archeologicznego dla wszystkich klas według autorów szkolnych. Podstawę do takiego atlasu można było stworzyć tylko przez wskazanie w każdym autorze z osobna tych pojęć, które nadają się do illustrowania zabytkami archeologicznymi. Profesor M. zrobił właśnie po przeprowadzeniu obszernej dyskusyi nad tą sprawą w Komisyi archeologicznej dla szkół średnich w Wiedniu, taki wykaz dla lektury łacińskiej[1]); wyjął on mianowicie z każdego autora szkolnego, począwszy od Neposa aż do Tacyta, stosowne miejsca do ćwiczeń archeologicznych i zestawił je w porządku alfabetycznym. Przy wyrazach i pojęciach, nadających się do illustrowania danego miejsca utworu, dodano początkową głoskę imienia autora, w którym się to miejsce znajduje i zacytowano dzieło, w którem można w danym razie znaleźć odpowiednią illustracyę. W wyborze illustracyi niczem nie krępuje autor nauczyciela, zostawiając mu pod tym względem wszelką swobodę. To też często przytacza do jednego miejsca po kilka dzieł illustrowanych, aby można zrobić samodzielny wybór z pośród mnóstwa po bibliotekach nagromadzonych obrazów, tablic, atlasów i illustracyi. Zostawiając wolny wybór okazów mającym korzystać z jego wskazówek nauczycielom, uchyla się tym sposobem autor od wszelkich możliwych zarzutów.

Z dzieł i tablic obrazowych uwzględnia M. tylko takie, które są łatwo i tanio do nabycia; nie przytacza on ani rzadkich monografii ani broszur nieprzystępnych, zwłaszcza dla zakładów miast prowincyonalnych.

Dodatkowo uwzględnił autor w swojej książce obok klasyków czytanych w zakładach naszych także odnośną literaturę do Fedrusa, Plauta i Terencyusza, aby jego książka mogła znaleźć także przystęp w szkołach zagranicznych.

Dzieło profesora M. może oddać nauczycielowi łaciny dobre usługi jako metodyczny poradnik, pouczający, jakimi środkami można

[1]) Dla lektury greckiej uczynił to po części A. Malfertheiner. Zobacz Muz. XVII. str. 647 z r. 1901.

ożywić naukę i ją pogłębić oraz, w jakich kierunkach autora skutecznie objaśniać należy. *Alexander Radecki.*

PROGRAMY SZKOLNE.

MARCINKOWSKI ANTON. DIE SCHICKSALSTRAGÖDIE DER DEUTSCHEN ROMANTIKER.

KOCHANOWSKI STANISLAUS. NIKOLAUS LENAU. EIN LITERARISCHER BEITRAG. (W sprawozdaniu dyr. c. k. Gimn. w Tarnowie za r. sz. 1903/4.)

Z dokładną znajomością rzeczy i odnośnej literatury opracował autor pierwszej rozprawki swój temat. Najpierw omawia on przyczyny powstania tragedyi losowej w ogólności. Wytworzyła się ona na tle wiary w fatalizm, w zawisłość losów ludzkich od jakiejś tajemniczej, potężnej, nadziemskiej siły. W Niemczech przyczyniły się w dwu pierwszych dziesiątkach lat wieku XIX mistycyzm owego czasu, polityczny pesymizm i wpływ Calderona na literaturę niemiecką w znacznej mierze do rozwoju tragedyi losowej niemieckich romantyków: Wernera, Müllnera, Houwalda i innych. Dalej zastanawia się autor nad istotą tragedyi losowej w ogólności, wykazuje związek utworów dramatycznych powyżej wymienionych romantyków z Schillera „Braut von Messina", z Grillparzera „Ahnfrau", z tragedyą Tiecka „Karl Berneck", z tragedyami Shelley'a, Lilla, Calderona i greckich tragików, i przychodzi do wyniku, iż istnieje zasadnicza różnica między dramatami greckimi, utworem Schillera i tragedyami losowemi romantyków niemieckich. W dramatach greckich fatum występuje jako potężna, tajemnicza siła, czuwająca nad czynami bogów i ludzi i wykonywająca sprawiedliwość, w tragedyach romantyków niemieckich fatum to jest pozbawione wszelkiej moralnej i estetycznej powagi, lub też rolę jego obejmuje zwykły ślepy przypadek

Następnie omawia główne motywa tragedyi losowej. Należy tu motyw winy, klątwy i ekspiacyi, motyw mordu rodziców, dzieci lub krewnych, motyw kazirodztwa, wreszcie motyw zabójczego narzędzia, feralnego dnia i godziny. Słusznie nadmienia autor na tem miejscu, że romantycy nie zrozumieli istoty tragedyi, upatrując tragiczność w samej winie i pokucie bohatera. Tragiczność zasadza się raczej na nieproporcyonalnym stosunku kary do winy. Romantycy niemieccy przyjęli wprawdzie od Greków motyw klątwy, lecz zrobili go osią akcyi dramatycznej. Inaczej u Greków. I tam klątwa i jej następstwa są jednym z głównych motywów akcyi, lecz nie jedynym motywem. Poeta grecki stara się odzwierciedlić stan psychiczny bohatera i przedstawić cierpienia i upadek jego jako wynik jego charakteru i czynow. — W dalszej części swej pracy przedstawia autor środki, za pomocą których objawia się przyszły los bohatera. Środkami takimi są: wyrocznia, proroctwo, przepowiednia, sen, zjawiska psychopatyczne, jak wizye, przeczucia i wreszcie zjawiska przyrody. Następnie

omawia charakterystykę osób, która prawie u wszystkich romantyków jest szablonowa. Rozprawka kończy się zasłużoną pochwałą techniki tragedyi losowej niemieckich romantyków i zwróceniem uwagi czytelnika na pokrewieństwo niemieckich dramatów najnowszej doby z tragedyą losową.

Aczkolwiek praca p. Marcinkowskiego nie przynosi nic nowego, jednakowoż jako zręczne i umiejętne zestawienie istniejącego już materyału zasługuje na uznanie. Napisana przejrzyście, językiem poprawnym, miejscami przypominającym styl prof. Minora, czyta się gładko i z zajęciem. Wytknąć możnaby tylko następujace, bądź drukarskie, bądź też ortograficzne błędy: str. 9. der Zuschauers, der Lesers, str. 11. stribt, str. 13. hin (zamiast ihn), zahlen (zamiast zählen), str. 14. Prophezeih-ungen (zam. Prophezei-ungen), str. 18. Paralellismus (zam. Parallelismus), str. 22. Seidend (zam. Siedend), str. 24. Zuge (zam. Züge). Na str. 9. czytamy: in ihm, powinno zaś być: „in demselben", albowiem „in ihm" mogłoby się odnosić tylko do osoby, tu zaś jest mowa o rzeczy.

Druga w tem samem sprawozdaniu umieszczona rozprawka, tak pod względem treści jako i językowym, zdaniem mojem, nie nadawała się do druku. Obfity materyał, znajdujący się w monografiach o Lenauie i licznych dziełach o historyi literatury niemieckiej zestawił autor niezgrabnie i dość nieumiejętnie. Błędów przeciw deklinacyi, konjugacyi, szykowi wyrazów, błędów ortograficznych i drukarskich, błędów przeciw interpunkcyi, jest bardzo spora ilość. Najbardziej razi wielki brak znajomości interpunkcyi. Autor nie wie, jak się przytacza cudze słowa, cytaty z drugich dzieł, jak się wylicza tytuły dzieł, kładzie tam przecinki, gdzie ich wcale nie trzeba, opuszcza je zaś tam, gdzie są koniecznie potrzebne. Zbyt często i to wcale niepotrzebnie używa pauzy. By nie czynić zarzutu gołosłownie, przytoczę tu szereg grubszych błędów ortograficznych, gramatycznych i innych, a nadmieniam, że to tylko część ich pewna. Na str. 30. czytamy: im Dr. Pascal Zolas (zamiast in Zola's „Dr. Pascal"), vom großen Einfluße (zamiast von großem Einflusse), so einen starken (zamiast einen so starken); triumphirt; na str. 31.: diese, die... (zamiast diejenige, die...), des 1830. und 1831. (zamiast d. J. 1830 und 1831), Etwas drang ihn (zamiast Etwas drängte ihn); na str. 32. verbeßert; Das erwähnte (zamiast Das Erwähnte); na str. 33.: tagtäglich (zamiast tagtäg-lich), Zeite (zamiast Zeiten), na str. 34.: treten vor (zamiast treten auf), Producte, die Dritte, gr. (Graf?) Würtemberg, ein Familienherd (4. przyp. zamiast einen Familienherd); na str. 35.: loderndes Familienherd, Früh (zamiast früh); na str. 36.: kehrt (zamiast kehrt... zurück), geschafft (zamiast geschaffen), egotisch (przymiotnik ten urobiony prawdopodobnie od greck. ἐγώ powtarza się kilka razy); na str. 37.: Neben der Arbeit mit Faust (zamiast am „Faust"); na str. 38.: haltet (!), die hauptspielenden Personen (zamiast die Personen, welche die Hauptrolle spielen), so einen großen, der Glaçehandschuhen (!), führt (zamiast führt... vor), na str. 39.: hineinge-

sponnen (zam. eingeflochten) des päpstlichen Legats (!), Erreignis, Kritiker „Bartels“ (zam. Bartels): na str. 40.: Gerade auf die Zeit wo Lenau am Gebiete der Poesie auftritt... (zam. in die Zeit, auf dem Gebiete.), Stellung annehmen (zam. nehmen); na str. 42.: welche einen Hang, sich alles plastisch darzustellen, haben (zamiast welche einen Hang haben, sich alles...). Z licznych błędów stylistycznych, polonizmów, barbaryzmów i nielogiczności przytoczę następujące: na str. 31. czytamy „sehe ich meiner Meinung nach; na str. 33.: Um bevor wir an die eigentliche Biographie Lenaus schreiten, diese grob gezeichnete Silhouette zu vervollständigen, wird es vielleicht jemanden interresieren, wie wohl der Dichter ausgesehen hat. (Zdanie to jest niegramatycznie i nielogicznie zbudowane), in dem er... nicht nachlassen wollte (zam. von dem er lassen...); na str. 36.: indem er sich zu Zigarren vergleicht (zam. mit Zigarren); na str. 39.: Ich errinere die Herren an ein Bild... (Zdanie to, które na na tem miejscu komiczne czyni wrażenie, naprowadza mię na myśl, że rozprawka ta jest opracowaniem jakiegoś wykładu z sali uniwersyteckiej); na tej samej stronicy: Dieses Bild lenkt immer meine Gedanken an Lenau (zam. auf Lenau). Nieprzyjemnie też razi niepotrzebne używanie francuzczyzny, jak „a vol d' oiseau (Vogelperspektive), „Qui sait?“.

Andrzej Procyk.

SPREER LEOPOLD. ÜBER DIE VERWENDUNG DER POETIK DES ARISTOTELES IN DER SCHULE. Beilage zum Jahresbericht des Domgymnasiums zu Merseburg. Ostern 1902. Str. 50.

Autor wychodząc z przekonania, że nauka języka greckiego w gimnazyach (niemieckich) w dotychczasowym stanie ma zbyt ciasno zakreślone granice, pragnie zwrócić uwagę na możliwość rozszerzenia jej w jednym punkcie, w którym wydaje się mu to rzeczą najłatwiejszą, mianowicie na korzystanie z poetyki Arystotelesa. Jak wiadomo, ten sam cel wytknął sobie również, oczywiście w większych rozmiarach, U. Wilamowitz Moellendorff, wydając znane wypisy greckie. Ale właśnie poetyka Arystotelesa nie znalazła tam miejsca mimo życzeń komisyi biorącej udział w układaniu wypisów (Por. Nachwort. str. 266). Autor więc zbija argumenta Wilamowitza-Moellendorffa wytoczone tamże przeciw poetyce Arystotelesa i daje w swej rozprawie niejako uzupełnienie tych wypisów.

Tak więc i autor pragnąłby estetykę poezyi traktować w gimnazyum ze stanowiska historycznego, nawiązując naukę jej do lektury choćby fragmentarycznej poetyki Arystotelesa.

Aby ułatwić pracę kolegom, podzielającym jego zdanie, podaje dwadzieścia ustępów z poetyki A. pod następującymi tytułami:

1. Przedmiot rozprawy. Istota poezyi. Podział tejże z trzech punktów widzenia.

Poet. 1, 1447 a 8 *περὶ ποιητικῆς αὐτῆς τε καὶ* — 1447 a 18 *καὶ μὴ τὸν αὐτὸν τρόπον.*

2. O środkach naśladowania: 1, 1447 a 21 *ἅπασαι μὲν ποιοῦνται* — 1447 a 28 *καὶ ἤθη καὶ πάθη καὶ πράξεις.*

3. O przedmiotach naśladowania: 2, 1448 a 1 *ἐπεὶ δὲ μιμοῦνται* — 1448 a 6 *Διονύσιος δὲ ὁμοίους εἴκαζεν*, i: 1448 a 16 *ἐν ταύτῃ δὲ τῇ διαφορᾷ* — 1448 a 18 *μιμεῖσθαι βούλεται τῶν νῦν.*

4. O sposobie naśladowania: 3, 1448 a 19 *ἔτι δὲ τούτων τρίτη διαφορὰ* — 1448 a 29 *ὅτι μιμοῦνται δρῶντας.*

5. O naturalnych źródłach poezyi: 4, 1448 b 4 *ἐοίκασι δὲ γεννῆσαι* — 1448 b 24 *ἐκ τῶν αὐτοσχεδιασμάτων.*

6. O rozróżnianiu rodzajów poezyi według charakteru poetów: 4, 1448 b 24 *διεσπάσθη δὲ κατὰ τὰ οἰκεῖα ἤθη* — 1449 a 6 *τὰ σχήματα εἶναι ταῦτα ἐκείνων.*

7. O rozwoju tragedyi: 4, 1449 a 9 *γενομένη οὖν ἀπ' ἀρχῆς* — 1449 a 28 *τῆς λεκτικῆς ἁρμονίας.*

8. O komiczności: 5, 1449 a 32 *ἡ δὲ κωμῳδία* — 1449 a 37 *ἄνευ ὀδύνης.*

9. Definicya i podział tragedyi: 6, 1449 b 21 *περὶ μὲν οὖν τῆς ἐν ἑξαμέτροις μιμητικῆς* — 1450 a 12 *καὶ παρὰ ταῦτα οὐδέν.*

10. Sześć części wewnętrznych tragedyi: 6, 1450 a 15 *μέγιστον δὲ τούτων* — 1450 a 23 *τὸ δὲ τέλος μέγιστον ἁπάντων;* 1450 a 33 *πρὸς δὲ τούτοις τὰ μέγιστα* — 1450 a 39 *δεύτερον δὲ τὰ ἤθη;* 1450 b 8 *ἔστιν δὲ ἦθος μὲν τὸ τοιοῦτον* — 1450 b 20 *τῆς τῶν ποιητῶν ἐστιν.*

11. Jakość akcyi. Związek, wielkość i jedność tejże: 1. 7, 1450 b 21 *διωρισμένων δὲ τούτων* — 1450 b 34 *ταῖς εἰρημέναις ἰδέαις;* 2. 1450 b 34 *ἔτι δ' ἐπεὶ τὸ καλὸν* — 1451 a 15 *ὅρος ἐστὶν τοῦ μεγέθους;* 3. 8, 1451 a 16 *μῦθος δ' ἐστὶν εἷς* — 1451 a 35 *οὐδὲν μόριον τοῦ ὅλου ἐστίν.*

12. Stosunek mitu tragedyi do historyi: 9, 1451 a 36 *φανερὸν δὲ ἐκ τῶν εἰρημένων* — 1451 b 19 *οὐ γὰρ ἂν ἐγένετο, εἰ ἦν ἀδύνατα.*

13. O perypetyi i poznaniu: 10, 1452 a 12 *εἰσὶ δὲ τῶν μύθων* — 11, 1452 a 33 *οἷον ἔχει ἡ ἐν τῷ Οἰδίποδι;* 1452 a 38 *ἡ γὰρ τοιαύτη ἀναγνώρισις* — 1452 b 3 *ἐπὶ τῶν τοιούτων συμβήσεται.*

14. O cierpieniu *(πάθος)*: 11, 1452 b 9 *δύο μὲν οὖν τοῦ μύθου μέρη* — 1452 b 13 *καὶ ὅσα τοιαῦτα;* 14, 1453 b 1 *ἔστιν μὲν οὖν τὸ φοβερὸν* — 1453 b 11 *ἀλλὰ τὴν οἰκείαν.*

15. O charakterystyce i charakterach tragicznych: 15, 1454 a 16 *περὶ δὲ τὰ ἤθη* — 1454 a 28 *ἀνώμαλον δεῖ εἶναι;* 13, 1452 b 30 *ἐπειδὴ οὖν δεῖ τὴν σύνθεσιν εἶναι* — 1453 a 17 *βελτίονος μᾶλλον ἢ χείρονος.*

16. O zawiązaniu (intrydze) i rozwiązaniu: 18, 1455 b 24 *ἔστι δὲ πάσης τραγῳδίας* — 1455 b 29 *τῆς μεταβάσεως μέχρι τέλους;* 15, 1454 a 37 *φανερὸν οὖν ὅτι καὶ τὰς λύσεις* — 1454 b 8 *ἐν τῷ Οἰδίποδι τῷ Σοφοκλέους.*

17. O częściach zewnętrznych tragedyi: 12, 1452 b 14 *μέρη δὲ τραγῳδίας* — 1452 b 25 *χοροῦ καὶ ἀπὸ σκηνῆς*; 18, 1456 a 25 *καὶ τὸν χορὸν δὲ ἕνα δεῖ* — 1456 a 32 *ἢ ἐπεισόδιον ὅλον.*

18. Co epopeja i tragedya mają wspólnego i czem się różnią: 5, 1449 b 9 *ἡ μὲν οὖν ἐποποιία τῇ τραγῳδίᾳ* — 1449 b 20 *οὐ πάντα ἐν τῇ ἐποποιίᾳ*; 22, 1459 a 15 *περὶ μὲν οὖν τραγῳδίας* — 23, 1459 a 37 *διαλαμβάνει τὴν ποίησιν*; 17, 1455 b 15 *ἐν μὲν οὖν τοῖς δράμασιν* — 1455 b 23 *τὰ δ' ἄλλα ἐπεισόδια*; 23, 1459 a 37 *οἱ δ' ἄλλοι περὶ ἕνα* — 24, 1459 b 20 *τὴν ἀρχὴν καὶ τὸ τέλος.*

19. O wierszu i usuwaniu się osoby poety w epopei: 24, 1459 b 31 *τὸ δὲ μέτρον τὸ ἡρωικὸν* — 1460 a 11 *ἀλλ' ἔχοντα ἤθη.*

20. O cudowności i nieprawdopodobieństwie w epopei: 24, 1460 a 11 *δεῖ μὲν οὖν ἐν ταῖς τραγῳδίαις* — 1460 a 32 *οἱ τὰ Πύθια ἀπαγγέλλοντες.*

Po każdym ustępie daje autor naprzód dosłowne tłómaczenie, następnie bardzo cenne wskazówki dla nauczyciela, jakby z danego ustępu można wpoić uczniom najważniejsze pojęcia z estetyki poezyi. Jeżeli jednak te wskazówki nazwałem wogóle cennemi, to nie chcę przez to bynajmniej twierdzić, żeby wszystkie były dobre i wolne od wszelkiego zarzutu. Na przykład niejasno wypadło zdaniem mojem wyjaśnienie tej części tragedyi, którą Arystoteles nazywa *διάνοια*. Autor zapewne korzystał z komentarzy, które przedstawiają rzecz niejasno i bałamutnie. Nie wystarczy tu nawet znana monografia Vahlena o częściach tragedyi (Aristoteles' Lehre von der Rangfolge der Theile der Tragoedie. Symbola Philologorum Bonnensium in honorem Friderici Ritschelii collecta. Lipsiae, 1864—1867, p. 170 sqq.), gdzie właśnie ustęp o *διάνοια* należy do najsłabszych i pod wielu względami jest niejasny. Tu koniecznie trzeba znać znaczenie tego wyrazu w całym systemie filozoficznym Arystotelesa, a wtedy wyjaśnienie będzie i łatwe i zrozumiałe nawet dla uczniów gimnazyalnych.

Naukę o częściach tragedyi zewnętrznych (partes quantitatis) jak: *πρόλογος, πάροδος, ἐπεισόδιον* i t. d. (poet. c. XII) i wewnętrznych (p. qualitatis): *ἦθος, μῦθος, διάνοια, λέξις, ὄψις, μελοποιία* należałoby mojem zdaniem traktować razem.

Jeżeli jednak autor dopatruje się perypetyi w Antygonie Sofoklesa, to już możnaby mieć uzasadnione podejrzenie, że niezupełnie rozumie znaczenie tego wyrazu technicznego u Arystotelesa. Widocznie autor pomieszał tu pojęcie *μετάβασις* lub *μεταβολή*, znane w nowszych estetykach pod nazwą „katastrofy", z perypetyą. A przecież katastrofa znajduje się w każdej tragedyi, gdyż w każdej musi być przejście ze szczęścia w nieszczęście lub odwrotnie z nieszczęścia w szczęście, przeciwnie perypetya napotyka się tylko w tragedyach zawikłanych i to nie wszystkich. Antygona Sofoklesa ma akcyę prostą *(πρᾶξις ἁπλῆ)* i należy do rodzaju tragedyj etycznych: *ἡ ἠθικὴ τραγῳδία.*

Tyle o treści rozprawy. Teraz przechodzę do kwestyi zasadniczej, czy należy w sposób podany przez autora uczyć w gimnazyach

estetyki poezyi. Otóż co do mnie sądzę, że nauka estetyki poezyi w sposób podany przez autora nie jest ani odpowiedna ani potrzebna. Jak logiki, która mimo ubiegania się w nowszych czasach za oryginalnością i nowością, dotąd obraca się i obracać się musi w ramach nakreślonych przez Arystotelesa, nie możemy uczyć na podstawie wypisów n. p. znanych „Elementa logices Aristoteleae“ Trendelenburga, a przecież osiągamy rezultaty nauki wystarczające, tak i naukę poetyki w sposób podany przez autora uważałbym za lekkomyślne marnowanie czasu, skoro można w krótszy sposób dotąd praktykowany ten sam cel osiągnąć. Przecież na przerobienie wyciągu autora potrzebaby co najmniej 20 do 30 godzin.

Jeżeli jednak jestem przeciwny czytaniu z uczniami poetyki Arystotelesa w oryginale, to z drugiej strony popierałbym jak najgoręcej myśl, by wszyscy nauczyciele, którzy mają do czynienia z teoryą poezyi, a więc nie tylko filologowie, ale także ci, którzy uczą literatur nowożytnych, zaznajomili się dokładnie z treścią poetyki Arystotelesa. Gdyby to nastąpiło, to naprzód nasze poetyki w podręcznikach szkolnych pod niejednym względem mogłyby uledz zmianie na lepsze. Zniknęłoby może na zawsze wiele nieudolnych podziałów i definicyj, jak n. p. taka (a wybieram jednę z wielu): „Die Lyrik der Begeisterung ist durch Bewegung, Erregung, Schwung, etwas Energisches, Erhabenes, Bedeutendes, Gewaltiges, etwas Lautes, Nachdrückliches, Starkes ausgezeichnet. Spricht die Begeisterung ruhig, geklärt und gefasst in Versen, so haben wir die Ode vor uns“; i t. d.

Powtóre nie bez korzyści byłoby to także, jak sądzę, i dla historyi estetyki wogóle sztuk pięknych, o których traktowaniu w szkole coraz więcej się mówi. Przecież wiele z tych pojęć, definicyj, poglądów, pomysłów, które w nowszych estetykach uchodzą za nowe i bardzo oryginalne, tylko dla tego wydaje się nowymi i oryginalnymi, iż zapomniano o tem, że już przed dwoma tysiącami lat były powszechnie znane. Kiedy n. p. St. Witkiewicz (Sztuka i krytyka u nas. Wydanie drugie. Kraków 1891) tak określa przedmiot sztuki: „Wszystko, cały świat rzeczywisty, czy świat wyobraźni, mieści się w sztuce. Nie ma takiego stworzenia, ani takiego zjawiska w naturze, ani takich uczuć, ani takich myśli, któreby niegodne były artystycznej twórczości. Cały człowiek i cała przyroda może się objawić w sztuce pod jednym jedynym warunkiem, żeby każde dzieło nosiło piętno geniuszu, albo przynajmniej talentu. Oto podług m n i e jedyna podstawa do klasyfikacyi w a r t o ś c i o w e j dzieł sztuki“ (str. 80), to z pewnością sądzi sam i żąda, aby i czytelnicy tak sądzili, że wypowiada coś bardzo nowego i oryginalnego, i w poczuciu tej oryginalności woła do malarzy monachijskich: „J a to starałem się otworzyć jak najszersze horyzonty dla i n d y w i d u a l n o ś c i, twierdząc, że cały świat myśli i uczuć, cały wewnętrzny świat człowieka i cały świat zewnętrzny, może być przedmiotem artystycznej twórczości, i że granice powstawania nowych zjawisk w sztuce leżą u granic ludz-

kości". („W imię godności". Odpowiedź na protest malarzy monachijskich. Tamże str. 508).

Otóż mogę zapewnić szanownego autora, że takie same granice (a nawet szersze) zakreślił dla twórczości artystycznej już Arystoteles, nie wyłączając nawet owych „niegodnych stworzeń", o których autor wspomina. Mówi bowiem w poetyce tak: *ἃ γὰρ αὐτὰ λυπηρῶς ὁρῶμεν, τούτων τὰς εἰκόνας τὰς μάλιστα ἠκριβωμένας χαίρομεν θεωροῦντες, οἷον θηρίων τε μορφὰς τῶν ἀτιμοτάτων καὶ νεκρῶν* (4 1448 b 10) to znaczy: „Co bowiem w naturze oglądamy ze wstrętem, temu na obrazach takich, które są najbardziej wiernie oddane, przypatrujemy się z przyjemnością, jak kształtom zwierząt najniższych i trupów". Niech mi zatem wolno będzie zakończyć niniejsze uwagi słowami Cycerona, których Spreer użył za motto do swojej rozprawy: „Semper ego existimavi pecudis esse non hominis, cum tantas res Graeci susciperent, profiterentur, agerent, non admovere aurem". (de orat. III, 153). *Dr. W. Wróbel.*

PRZEGLĄD LITERATURY PEDAGOGICZNEJ.

VRBA G. F. Die neue franzoesische Mittelschule und die Schulreform in Preussen. („Zeitschrift für die oesterreichischen Gymnasien". 1903. zeszyt 3. str. 249—280).

Mocą rozporządzenia cesarza Wilhelma II z 26. listopada 1900 r. zostały uznane za równoważne dla ogólnego wykształcenia szkoły gimnazyalne, realne i realne gimnazya, wszystkie, jak wiadomo, składające się w Niemczech z dziesięciu klas. Uznanie równoważności musiało — naturalnie — sprowadzić w dalszym ciągu równouprawnienie wykształcenia klasyczno-humanistycznego i realnego, t. j. ukończonym uczniom realnego gimnazyum i szkoły realnej musiało otworzyć drogę do wszystkich studyów wyższych, a zatem i na wszechnicę. Równocześnie niemal nowa francuska szkoła średnia uzyskała zupełną równoważność i równouprawnienie. Stąd okazało się, że także w pewnych szczegółach reformy francuska i pruska idą obok siebie równolegle.

W myśl rozporządzenia cesarskiego wydał minister oświecenia reskrypt, mocą którego zostali dopuszczeni nie tylko uczniowie niemieckich gimnazyów, lecz także niemieckich gimnazyów realnych oraz pruskich i obcych, uznanych za równorzędne, wyższych szkół realnych, do egzaminu na nauczycieli szkół wyższych bez wszelkiego zacieśnienia poszczególnych przedmiotów. W dalszym ciągu okazało się rozporządzenie, dopuszczające uczniów realnych gimnazyów na całym obszarze państwa niemieckiego do studyów lekarskich. Wkońcu pruski minister sprawiedliwości w porozumieniu z ministrem oświaty dopuścił do studyów prawniczych także maturzystów niemieckich realnych gimnazyów i pruskich wyższych szkół realnych. Co się tyczy dopuszczania uczniów

wyższych szkół realnych do studyum medycznego — to dotąd nie wydano w tej mierze żadnego rozporządzenia, prawdopodobnie z tego względu, że egzamin lekarski jest sprawą ogólno-państwową. Ze strony jednak oficyalnej (w „Kreuzzeitung“) powiedziano wyraźnie, że abituryentów szkół realnych można dopuścić do studyów lekarskich pod warunkiem, jeśli wykażą się świadectwem egzaminu uzupełniającego z języka łacińskiego. Również można im półrocza, przebyte na wydziale medycznym lub pokrewnych, przed uzyskaniem takiego świadectwa, wliczyć do przepisanego czasu studyów medycznych. Język zatem grecki nie jest konieczny dla studyów lekarskich. W międzyczasie wydano dwa rozporządzenia gabinetowe, jedno z 6. lutego 1902 r. dla armii, drugie nieco późniejsze, dla marynarki, mocą których należy uważać świadectwa dojrzałości: gimnazyalne, realnych gimnazyów i pruskich wyższych szkół realnych, jakoteż uznanych za równorzędne z niemi innych zakładów naukowych za uprawniające do poświęcenia się zawodowi oficerskiemu. Abituryenci wyższych szkół realnych mają brakujące wiadomości z języka łacińskiego, który jest od r. 1844 obowiązkowy w szkołach kadeckich, wyrównać dobrym postępem z innego przedmiotu, w marynarce zaś z języka angielskiego i francuskiego. Tak to mają się obecnie sprawy w Prusiech.

Okazuje się z tego, że gimnazyum humanistyczne jest wprawdzie uważane za najlepiej przygotowujący zakład do studyów prawniczych, ale w praktyce spada znajomość języków klasycznych do mniej lub więcej potrzebnych środków pomocniczych. Język grecki okazuje się dla wszystkich wydziałów — z wyjątkiem teologicznego, najzupełniej niepotrzebnym. We wszystkich państwach należących do związku Rzeszy niemieckiej, można bez znajomości języka greckiego zostać lekarzem, a w Prusiech bez świadectwa dojrzałości z języka greckiego zostać profesorem którejkolwiek gałęzi wiedzy, nawet samegoż greckiego języka! Nawet w gimnazyach humanistycznych nauka greczyzny stała się od r. 1901 fakultatywną, skoro w jej miejsce zaprowadzono naukę języka francuskiego, a przedewszystkiem angielskiego. Z językiem łacińskim ma się sprawa cokolwiek lepiej, ale nie o wiele. Medycy muszą, przynajmniej jeszcze teraz, robić egzamin uzupełniający z tego przedmiotu, ale i to nie w całej rozciągłości nauki gimnazyalnej (68 godzin), tylko w znacznie zmniejszonym zakresie gimnazyum realnego (49 godz.) Uczniowie szkół realnych, jeśli siadają do egzaminu kwalifikacyjnego z filologii francuskiej, muszą wykazać się znajomością łacińskiej elementarnej gramatyki oraz możnością tłómaczenia autorów tak łatwych jak Cezar. Od kandydatów na nauczycieli historyi wymaga się, ażeby wykazali się odpowiedniemi zdolnościami do rozumienia źródeł, pisanych w języku łacińskim lub greckim. Nie powiedziano jednak, w jakiej formie i przed kim mają reprezentować swoje wiadomości. Wolno też abituryentowi szkół realnych, jeśli tylko ma chęć po temu, poświęcić się studyum filologii klasycznej. W tym jednak wypadku musi — rzecz zrozumiała — powtórzyć to wszystko, czego uczą w gimnazyum. W jaki sposób to przeprowadzi, — pozo-

stawiono jemu do woli. Dla abituryentow wyższych szkół realnych, którzy zamierzyli poświęcić się studyom prawniczym, zaprowadzono na uniwersytetach w Berlinie, Bonn i Wrocławiu językowe kursa przygotowawcze. Przygotowują one pod względem językowym do badania źródeł prawa rzymskiego i są połączone z wypracowaniami piśmiennemi. Drugi kurs obejmuje w zmniejszonym zakresie niektóre źródła greckie. Ponadto urządzono kursa początkującej nauki języka greckiego, połączone z ćwiczeniami piśmiennemi, odbywające się, tak jak tamte, trzy razy tygodniowo. Celem tych kursów jest wyrobienie zdolności do czytania Homera i Ksenofonta. Świadectwo kierownika kursu jest zupełnie wystarczające. Nie potrzeba zatem składać egzaminu uzupełniającego w gimnazyum. Jak ogromna zaszła zmiana w poglądach na praktyczną wartość nauki języków klasycznych, wystarczy przytoczyć, że pruskie przepisy szkolne wymagają z języka łacińskiego — gruntownej znajomości, opartej na trwałych podstawach gramatycznych, najwybitniejszych pisarzy rzymskich, a przez to samo zaznajomienia się z duchowem życiem i kulturą starożytną; z greczyzny zaś — wyczerpujących wiadomości językowych, dokładnej znajomości najważniejszych dzieł literackich, a przez to znajomości duchowego życia i kultury starożytnych Greków. Nie trudno spostrzec, jak wielki rozdźwięk panuje pomiędzy przytoczonemi wymaganiami a warunkami przyjęcia na kursa przygotowawcze, jak olbrzymia zachodzi różnica pomiędzy systematyczną długoletnią nauką a krótkiem studyum prywatnem.

Tą samą drogą poszła reforma szkół średnich we Francyi, tylko dosięgła dalej, bo nawet nie postarała się o kursa przygotowawcze dla tych, którzy nie uczyli się nigdy języków klasycznych. Tam bakalaureat daje wszystkim równe prawa. Co więcej — nota niedostateczna z języków klasycznych dopuszcza najzupełniej do uzyskania świadectwa dojrzałości, jeśli tylko uczeń wykaże się na świadectwie „dobrym“ postępem z innego przedmiotu głównego, którymi są a) w gimnazyum: niemieckie i matematyka, b) w realnem gimnazyum: też przedmioty z dodatkiem języków francuskiego i angielskiego, c) w szkołach realnych: też same cztery. Nowa ustawa o egzaminie dojrzałości (z 27. października 1901 r.), obowiązująca dopiero od r. 1903, została złagodzona w kierunku egzaminowania z języków zwłaszcza klasycznych.

Francuskie szkoły średnie rozpadały się na dwa oddziały: le enseignement classique, t. j. coś w rodzaju siedmioklasowego gimnazyum, i le enseignement moderne, t. j. sześcioklasową szkołę realną. W pierwszym oddziale kultywowano nauki filologiczno-historyczne, w drugim nauki matematyczno-przyrodnicze. Stąd też były dwa różne egzaminy dojrzałości z całkiem różnem uprawnieniem. Te egzaminy dojrzałości składa się, i dzisiaj jeszcze, nie w dotyczących szkołach, lecz w głównych miastach departamentów przed osobną komisyą, składającą się z profesorów akademii. Wymagają też one skutkiem tego długiego przygotowania. Pomimo wszystko —

rezultaty ich są przerażające, bo zazwyczaj przepada $^1/_3$—$^2/_3$ ogółu kandydatów. Gimnazya i szkoły realne zostają pod kierownictwem jednego człowieka, w jednym budynku, co żadną miarą nie może im wyjść na dobre. Od października 1902 r. nastąpiła reforma.

Uznano tedy wykształcenie filologiczno-historyczne i realne za równorzędne, skutkiem czego równocześnie zorganizowano szkoły średnie, ustanawiając w obydwu oddziałach jednakową liczbę lat nauki, t. j. siedm. Naukę w szkołach średnich podzielono na dwa stopnie: na niższy (premier cycle) o 4 latach nauki z egzaminem końcowym, uprawniającym do przejścia na kurs wyższy (second cycle) o trzech latach nauki. Kurs wyższy dzieli się na cztery równorzędne sekcye: sekcyę A z językiem łacińskim i fakultatywnym greckim; sekcyę B z językiem łacińskim, bez greckiego, w którego miejsce wstępują języki nowsze; sekcyę C z językiem łacińskim, bez greckiego, natomiast z matematyką i naukami przyrodniczemi; i sekcyę D bez języków klasycznych, a za to z językami nowożytnymi, matematyką i naukami przyrodniczemi. Wszystkie sekcye mają równą ilość lat nauki. Sekcya A odpowiada dawniejszemu klasycznemu gimnazyum, sekcya D szkole realnej, powiększonej o rok nauki. Sekcye B i C są nowe, podobne do pruskich realnych gimnazyów. Bakalaureat wszystkich sekcyi daje jednakowe prawa. Ta nowa szkoła średnia opiera się o czteroletni kurs przygotowawczy i stanowi wraz z nim planowo zorganizowany 11-to letni kurs naukowy. Wspólnej podstawy wszystkim uczniom dostarcza czteroklasowy elementarny kurs. Każdy rok tego kursu zajmuje 20 godzin szkolnych tygodniowo. Przedmiotami głównymi są: język francuski (godzin $9+7+7+7$), rachunki ($3+3+4+4$), pisanie ($2^1/_2+2^1/_2+1+1$), a od drugiego roku po dwie godziny nauki obcych języków. Reszta godzin szkolnych podzielona jest następująco: małe historyczne opowiadania po 1 godz., geografia ($1^1/_2+1^1/_2+3+3$), realia, rysunki i spiew po 1 godzinie w każdej klasie. Instruction morale et civique oraz nauka religii są rzeczą czysto wyznaniową. Oddział realno gimnazyalny w szkole średniej ma w pierwszych dwu klasach po 23 godzin tygodniowo, a mianowicie: języka francuskiego po godz. 3, łaciny po 7, języków nowożytnych po 5, historyi i geografii po 3, matematyki po 2, nauk przyrodniczych po 1, rysunków po 2 godz. Oddział realny ma po 22 godzin, a mianowicie: języka francuskiego po 5, kaligrafii po 1, języków nowożytnych po 5, historyi i geografii po 3, rachunków po 4 (z tego 1 godzina przypada na rysunki geometryczne), nauk przyrodniczych po 2 i rysunków po 2 godz. W trzeciej klasie wstępuje w oddział A język grecki fakultatywnie z 3 godzinami. Godzin tygodniowo ma oddział A 22, oddział zaś B 24. Z tego wypada w oddziale A na: naukę moralną 1 godz., język francuski 3, łaciński 6, języki nowożytne 5, historyę i geografię 3, matematykę i nauki przyrodnicze po 1, rysunki 2 godz. W oddziale B: nauka moralna 1, język francuski 5, buchalterya 1, języki nowożytne 5, historya i geografia 3, matematyka 4,

fizyka i chemia 2, rysunki 3 (z tego 1 godz. rysunków geometrycznych).

Należy też dodać, że w r. 1903 zaprowadzono w kursie wyższym sekcyę piątą, obejmującą dwa lata nauki, a przeznaczoną dla tych uczniów, którzy nie chcą osiągnąć bakalaureatu. W tej sekcyi uczy się: języków nowożytnych i nauk przyrodniczych, ostatnich głównie w ich praktycznem zastosowaniu, a nadto specyalnych przedmiotów z gospodarstwa, przemysłu i nauk handlowych. Kursa te mogą stanowić do pewnego stopnia konkurencyę dla szkół zawodowych.

Z braku miejsca musimy pominąć inne zmiany, jakie zaprowadziła reforma, a mianowicie: rozszerzenie władzy dyrektorów, zniżenie opłaty szkolnej, zniżenie godzin pracy (szkolnej i domowej) dla uczniów poniżej lat 12 do siedmiu godzin, dla uczniów poniżej 16 lat do dziesięciu godzin dziennie, szczegółowe przepisy o egzaminie dojrzałości, przepisy, tyczące się fizycznego wychowania młodzieży, nowe metody w nauce języków żyjących i t. p.

Skutkiem reformy zniesiono język grecki jako obowiązkowy przedmiot. Liczba typów szkolnych, które muszą kultywować język łaciński, została zwiększoną, ale uczniom pozostawiono najdalej idącą swobodę w ich wyborze. Skutkiem równouprawnienia wszystkich typów szkół obniżono znaczenie języków klasycznych wyłącznie do utylitarnych przedmiotów w zakresie studyów fachowych. Natomiast podniosło się znaczenie: języka ojczystego, dziejów nowszych, języków obcych, matematyki i nauk przyrodniczych. Nakoniec podaję zestawienie ogółu godzin szkolnych:

W gimnazyum we	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	W ogólności w latach 7.	VIII.	IX.	W ogóle
Francyi	23	23	22+4[1]	22+4[1]	23	22+2[1]	18½+8[1]	154½+18[1]	—	—	154½+18[1]
Austryi	27	28	28	29	25	25	25	187	25	—	212
Prusiech	25	25	29	30	30	30	30	199	30	30	259

W szkole realnej we	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	W ogólności w latach 7.	VIII.	IX.	W ogóle
Francyi	22	22	24	24	27+2[1]	27+2[1]	28+2[1]	174+6[1]	—	—	174+6[1]
Austryi	26	27	27	28	31	31	31	200	—	—	200
Prusiech	25	25	29	30	30	31	31	200	31	31	262

Dr. St. Zdziarski.

[1]) Fakultatywnie.

PRZEGLĄD LITERATURY HYGIENICZNEJ.

Dr. F. A. SCHMIDT. Unser Körper. Handbuch der Anatomie, Psychologie und Hygiene der Leibesübungen, 2. Auflage. Lipsk (Voigtländer) 1903.

G. DEMENY. Bases scientifiques de l'éducation physique. Paris (Alcon) 1903.

IDEM. Mécanisme et éducation des mouvements. Ibidem. 1904.

W skąpej do dziś dnia literaturze podręcznikowej, dotyczącej naukowych podstaw wychowania fizycznego, książki takie, jak Schmidta i Demeny'ego, mają znaczenie epokowe. Pierwsza jest od lat pięciu blizko koranem niemieckich nauczycieli gimnastyki, z którego czerpią całą swą wiedzę o anatomii i fizyologii ciała ludzkiego, o pożytku lub ujemnych skutkach ćwiczeń cielesnych. Nic też dziwnego, że wkrótce okazała się potrzeba drugiego wydania, które obecnie mamy przed sobą.

W postaci sporego tomu, illustrowanego bogato (w znacznej części przez samego autora), daje nam „Unser Körper" Schmidta z iście niemiecką pracowitością zestawione i bardzo starannie uporządkowane mnóstwo faktów naukowych, potrzebnych adeptom wychowania fizycznego. Dr. F. A. Schmidt, lekarz w Bonn, nie jest nam znany z żadnej samodzielnej pracy fizyologicznej lub hygienicznej. Jako pracowity kompilator i niezmordowany pracownik na polu uprzystępnienia zasad, zdobytych przez naukę w danym zakresie, stanął on jednak w Niemczech na pierwszem miejscu. Pierwsze wydanie jego dzieła znajduje się w ręku wielu polskich pracowników na polu wychowania fizycznego. Ta uwaga niech mnie zwolni od wchodzenia w szczegóły. Dotknę tylko momentów, charakterystycznych dla nowego wydania.

Dotyczą one w pierwszej linii elementów, zaczerpniętych z gimnastyki szwedzkiej, którą autor przed paru laty poznał na miejscu i opisał w osobnej broszurze. Kto zna szowinizm świata gimnastycznego niemieckiego, musi i tę, szczupłą jeszcze i nieśmiało występującą innowacyę uważać za wielki postęp. Wymogi nauki jednak lub choćby ocena, jaką w swej wspomnianej broszurze sam dr. Sch. daje systemowi szwedzkiemu, żądają stanowczo czegoś więcej.

To też u nas, gdzie świeżo stoczona walka przyniosła systemowi szwedzkiemu zwycięstwo na całej prawie linii, podręcznik dra F. A. Schmidta, nawet w swej nowej szacie, będzie w rękach nauczyciela pożytecznym wprawdzie, lecz niewystarczającym drogowskazem, nie wyjaśniającym mu wielu kwestyj aktualnych.

Inny zupełnie kierunek reprezentuje G. Demeny. On to już w latach 80-tych, jako wysłannik rządu francuskiego, zwiedził Szwecyę i przypomniał kontynentowi Europy, że w niej należy szukać ojczyzny jedynego racyonalnego układu ćwiczeń ciała. Mimo też dominującego stanowiska, jakie Demeny zajmuje wśród badaczy mechaniki ruchów ludzkich w świeżo wydanych tomikach, z całą skromnością staje on przed nami jako uczeń genialnego P. H. Linga. Uczeń to jednak krytyczny. Wiele prawd, odczutych tylko przez zgasłego mistrza,

Demeny opiera na niewzruszonej podstawie naukowej wiele zawiązków metody szwedzkiej rozwija dalej, dołączając szereg spostrzeżeń i pomysłów nowych.

A z całego dzieła, jak ożywczy powiew, czuć tę bezpośredniość, jaką nam dać może tylko taki twórca całego szeregu nowych działów fizyologii ruchu, jakim jest Demeny. Z wielką prostotą i przejrzystością zapoznaje nas autor z niezmiernie bogatym zasobem epokowych, wprost klasycznych doświadczeń, czynionych zrazu wraz ze zmarłym niedawno Mareyem w słynnej stacyi fizyologicznej parku *des Princes*, później zaś samoistnie. To samo już stawia dzieło D. ponad wszelkiemi kompilacyami.

Gdy dodamy do tego obfitość wielką illustracyj, w części znakomitych i tę tak właściwą Francuzom jasność wykładu, która dozwala połączyć ścisłość naukową z przystępną formą, nie powinno wcale wydawać się przesadą zdanie, że mamy przed sobą rzecz, w obecnej chwili najlepszą w swym rodzaju, która powinna znaleźć się na biurku każdego z postępem idącego propagatora ćwiczeń fizycznych.

D. PH. TISSIÉ. L'éducation physique. Paris (Larousse) in folio str. 179.

CAPIT. COM. LEFEBURE. L'éducation physique en Suède. Bruxelles (Lamertin) str. 198, 1903.

Tak dzieło belgijskiego oficera, jak francuskiego lekarza, niesie na wstępie hołd geniuszowi szwedzkiemu przez dedykacye królowi Oskarowi i następcy tronu. Uznanie też szkoły szwedzkiej za mistrzynię wychowania fizycznego jest ich myślą przewodnią. Poza tem jednak cel zbytkownego wydawnictwa francuskiego jest zakrojony na szerszą skalę. Drowi Tissié'mu pomagało 23 współpracowników-specyalistów, aby złożyć się na coś w rodzaju pomnika kultury fizycznej z początkiem XX stulecia. Znakomite, a bardzo liczne illustracye zdobią księgę, która podziela wprawdzie wady wydawnictw zbiorowych, lecz nie mniej zaleca się wszechstronnością treści, uwzględnieniem wszelkich gałęzi sportu i gimnastyki, a nadewszystko krytycznymi, ściśle naukowo uzasadnionymi poglądami redaktora samego, znanego już zaszczytnie z wielu prac na tem polu.

Lefebure daje nam dziś książkę pod tym samym tytułem, co Demeny przed laty kilkunastu, nie tej samej jednak treści. Fizyolog paryski w dziełku swem, (które przyswojono i naszej literaturze), naukowo określił wartość szwedzkiej metody i zwrócił na nią uwagę uczonych i praktyków.

Dla tych drugich to Lefebure studyował rzecz szczegółowo w ojczyźnie Linga i skrupulatny opis jego wraz z niezliczonemi fototypiami, planami i t. p. może być dla naszych pedagogów bardzo pożytecznym, gdyż lepszego dotąd nie mamy w języku dla ogółu przystępnym.

Dr. C. H. STRATZ. Der Körper des Kindes. Stuttgart, Enke 1903. str. 250 in 8°.

Kto zna którekolwiek z poprzednich dzieł płodnego bardzo autora, wie, jak szczodrym on bywa co do artystycznego ich wyposażenia. Nie zawodzi nas też i tym razem, dając całe mnóstwo niezrównanych illustracyj. Tekst zdaje się schodzić miejscami do roli objaśnień tylko tego wspaniałego albumu. To jednak nie stanowi ujmy dla jego wartości. Ojciec, pedagog, lekarz i artysta, zarówno znajdą tam wszystkie najważniejsze fakta i daty, związane z wzrostem i proporcyami ciała dziecięcego, nauczą się rozumieć jego właściwości, o których zbyt często sądzimy, kierując się chybioną analogią z człowiekiem dorosłym.

C. HINTRÄGER. Volksschulhäuse in Frankreich. Stuttgart (Kröner), 1904.

Świeżo wyszły spory tom, jest już trzecią częścią na wielką skalę zakrojonego dzieła o budowlach szkół ludowych w różnych krajach. Pierwsza część obejmowała klasyczne na polu szkolnej hygieny kraje skandynawskie, druga Austro-Węgry. Dziś przyszła kolej na szkoły francuskie, które doczekały się bardzo szczegółowego opracowania, popartego 453 rycinami. H. podaje dokładnie rozporządzenia tyczące się budowy i urządzenia szkół, plany wzorowe, wyniki komisyj i ankiet hygieny szkolnej, wreszcie szczegółowy opis typowego gmachu szkolnego we Francyi, zbudowanego według najnowszych wymogów, illustrując go szeregiem przykładów konkretnych.

STOCKHOLMS FOLKSKOLORS LEKSERIE. 3 tomiki. Stockholm (Vart Land) 1901—3.

A. MOSSO, L. PAGLIANI, G. MONTI, O. SCHARF. Ludus pro patria. Torino (G. B. Paravia) 1903.

Obok wydawnictw niemieckich o grach ruchowych, które weszły w fazę hyperprodukcyi i od dawna już nie dają nic zasadniczo nowego, warto zwrócić uwagę na świeższy i dlatego właśnie ciekawszy ruch na tem polu w innych krajach.

Stolica Szwecyi, znanej dotąd tylko z racyonalnej gimnastyki, uzupełnia ją coraz szerzej grami pod gołem niebem. I oto nauczyciele tamtejszych szkół ludowych dają nam dziś bezsprzecznie jeden z najlepszych podręczników do gier, gdzie jasne i zwięzłe opisy illustrowane są bogato doskonałemi fototypiami. Tu poprzestanę jedynie na zaleceniu, zwłaszcza naszym nauczycielkom, tomiku III., który zawiera tak charakterystyczne dla Szwecyi wychowawcze zużytkowanie bogatego zasobu ludowych pląsów, tańców i śpiewów. U nas, gdzie materyał etnograficzny jeszcze bogatszy i piękniejszy, analogiczne dzieło prosi się o chętnych wykonawców.

Włoski podręcznik jest też dziełem zbiorowem. Stanowi on trwałą i cenną pamiątkę kursu nauczycielskiego ćwiczeń fizycznych, zorganizowanego w Turynie przez autorów. Prócz gier ruchowych

i sportów z zakresu lekkiej atletyki, zawiera też (bardzo słusznie) ćwiczenia wolne, przygotowujące do pływania, oraz (mniej potrzebne) ewolucye maczugami.

Za wadę poczytać musimy, iż po grach, opisanych przez włoskich znawców, których ilość i wartość zupełnieby mogła wystarczyć, następuje największa część książki, zawierająca zbyt wielkie mnóstwo gier, importowanych przy pomocy ad hoc sprowadzonego Niemca. Przeszczepiono więc z poza Alp właśnie to, co tam najgorszym bywa błędem, t. j. czynienia ze swobodnych zabaw „nauki“ o możliwie wielu paragrafach.

A. MOSSO. MENS SANA IN CORPORE SANO. Milano (Treves) 1903.

Niewiele jest, zdaje się i u nas, przyjaciół młodzieży, którzyby nie znali A. Mossy „Wychowania fizycznego młodzieży“. Pod względem wartości naukowej znalazło ono godne rywalki w książkach Francuzów, n. p. Lagrange'a i Tissié'go; we wpływie jednak na szerokie koła, w rozgłosie i mnogości tłómaczeń na obce języki, nie ma równej sobie w tym rodzaju.

Myśli, wyrażone tam przez znakomitego fizyologa, były tak śmiałe, że wywołały formalną burzę. Zwłaszcza mistrze niemieckiej atleto-akrobatycznej gimnastyki, bezlitośnie odartej przez M. z uroku systemu racyonalnego, wystąpili z obroną status quo. Materyał wzrastał szybko i już w r. 1898 profesor turyński odpowiedzi dla swych krytyków, wraz z szeregiem nowych spostrzeżeń, ujął w osobny tom pt. La riforma dell' educazione. Obecne dziełko jest niejako trzeciem ogniwem tej jakby trylogii kultury fizycznej.

Myśl w niem przewodnia ta sama, co w poprzednich dziełach, dziś przyjęta już powszechnie przez świat naukowy. Nic nie wskazuje na „zmianę poglądów“, o której pogłoska obiegała niezbyt dawno prasę zawodową. Zawsze ten sam apostoł ćwiczeń ciała, lecz zarazem przeciwnik ich zboczeń na pole atletyzmu i akrobatyki widzialny z każdej stronicy. Co zaś najcenniejsze dla znawców, to mnóstwo spostrzeżeń i dat ze świata bardzo pouczającego, a zbyt mało znanego nam: z Ameryki, którą autor niedawno dokładnie zwiedził, zawsze w poszukiwaniu za materyałem dla swej akcyi reformatorskiej.

VII. SPRAWOZDANIE C. K. RADY SZKOLNEJ OKRĘGOWEJ MIEJSKIEJ o stanie szkół ludowych miasta Lwowa za rok szkolny 1902/3. Lwów 1904.

Jest to niewątpliwie signum temporis, że o takiem ogólnem sprawozdaniu możemy referować w dziale hygienicznym; z drugiej zaś strony musimy to podnieść na chlubę instytucyi kierującej oświatą stołeczną, że pod tym znakiem stać usiłuje na wzór szczęśliwszych miast. W istocie, myśl o postępie w kierunku zdrowotnym widnieje z każdej prawie karty i pod tym względem nie ustępuje sprawozdanie to publikacyom analogicznym stolic zachodnich.

Jest jednak różnica zasadnicza: gdy tam władze zdają nam sprawę z dokonanych ulepszeń, tu przeważa dziedzina projektów, planów na przyszłość... Takie już nasze fatalne warunki, taka inercya otoczenia, które nie da się kilku światłym jednostkom odrazu pchnąć naprzód.

Z dzieł wykonanych lub zapoczątkowanych, opisuje sprawozdanie dwa gotowe budynki szkolne (św. Antoniego i Kordeckiego) oraz jeden w budowie (Sobieskiego). Dopiero w tym ostatnim udało się uzyskać nieznane dotąd u nas stosunki przestrzenne, bo w salach szkolnych na ucznia przeszło 1 m^2 powierzchni i $4^1/_2$ m^3 powietrza. Jest też nadzieja uzyskania tam boiska w wymiarze $2^1/_2$ — $3m^2$ na ucznia; byłoby to też unicum u nas.

W dziale wychowania fizycznego urządzono kurs gimnastyki szwedzkiej dla nauczycieli, uchwalono przepisy, dotyczące hygieny sal gimn., wprowadzono w 16 szkołach wycieczki i gry popołudniowe, jako instytucyę stałą i określoną osobnemi instrukcyami, wreszcie unormowano naukę gimnastyki w szkołach żeńskich „planami szczegółowymi“, dołączonymi do sprawozdania. Co do tych ostatnich dodać trzeba, że stanowią (podobnie jak zeszłoroczne dla szkół męskich wydane), postęp, opierając się na szwedzkim systemie ćwiczeń. Nie pojmuję jednak, dlaczego usunięto tu rzecz, którą pochwalić musieliśmy w planach p. Cenara, t. j. zasadę odbywania ćwiczeń o ile możności na boisku i wtedy z przewagą gier ruchowych. Czyżby dziewczęta mniej potrzebowały powietrza, słońca i swobody? Poza tem „plany“ powtarzają za swym pierwowzorem pewne usterki, na których wskazywanie nie tu miejsce.

Projektów na przyszłość tu dużo i bardzo chwalebnych. Duszą ich inspektor Bruchnalski, który daje nam dokładny i bogato illustrowany opis swej wycieczki naukowej za granicę (Drezno, Lipsk, Wrocław). Opierając się na wzorach tam czerpanych, stawia sprawozdanie szereg racyonalnych postulatów i szczegółowo uzasadnia. Z ważniejszych wspomnę kwestyę ławek szkolnych, w istocie u nas dotąd skandalicznie zaniedbaną. Rada szkolna okręgowa na podstawie szczegółowych motywów popartych rycinami i wymiarami, oświadcza się za ławką Rettigowską, jako najdoskonalszą i ją ma zamiar wprowadzać stopniowo. Sprawę subseliów szkolnych musimy uważać za zbyt zawiłą, abyśmy mogli za praktyczną uznać taką wyłączność. Wypróbowanie kilku dobrych systemów i zebranie własnych na tem polu spostrzeżeń, które mogłyby ewentualnie wytworzyć nowe, swojskie pomysły, prowadziłoby z pewnością lepiej do celu. Że Rettig zdobywa Niemcy, to nie dowód jeszcze. Sprawia to nie tyle jego doskonałość, jak szalona wprost reklama.

Z tem wszystkiem, wprowadzenie takich ławek będzie i tak epoką w rozwoju naszej hygieny szkolnej, gdyż stan dotychczasowy jest haniebny.

Podnieść też wypada projekt urządzenia boisk wycieczkowych na obwodzie miasta, który, gdyby go przyjęła reprezentacya miejska

— przyniósłby korzyść nie tylko młodzieży szkół ludowych, ale i średnich.

SPRAWOZDANIE WARSZAWSKIEGO TOWARZYSTWA HYGIENICZNEGO za rok 1903.

X. ZPRÁVA SPOLKU PRO PĚSTOVANÍ HER ČESKÉ MLADEŽE V PRAZE za šk. r. 1902/3. Praha 1904.

Z obszernego rocznika słynnej już dziś na całą Polskę instytucyi warszawskiej chcę tu uwzględnić jedynie pewien dział. Jest nim fundusz W. E. Raua, który wprowadził w Warszawie w życie szereg jordanowskich ogrodów dla młodzieży. Rok ubiegły był pierwszym rokiem normalnego zarządu tej fundacyi. W tem świetle widziane wyniki muszą nam wydać się w całem słowa znaczeniu poważnymi.

Zabawy letnie prowadzono w 9 ogrodach (nie podano ich powierzchni!) od początku maja do końca września. Mimo wyjątkowo dżdżystego lata zabaw przepadło przeciętnie tylko około dwunastu z powodu niepogody. Frekwencya przeciętna blizko 1740 dzieci dziennie we wszystkich ogrodach. Charakter filantropijny instytucyi trzymał od niej zdala młodzież zamożniejszą; uczniowie szkół średnich świecili też nieobecnością Zarząd zamyśla zaradzić temu brakowi organizacyą osobnych zabaw za niewielką opłatą. Rodzajów gier i zabaw uprawianych wylicza sprawozdanie blizko 100, nie licząc śpiewów i ćwiczeń gimnastycznych. To z pewnością za dużo! Pociesza nas jednak wiadomość, że zarząd, kierując się chęcią postawienia technicznej strony rzeczy na wysokości zadania, na rok bieżący już zaangażował instruktora zawodowego (w osobie p. Wł. R. Kozłowskiego, który odbył gruntowne studya w Skandynawii).

W lipcu i sierpniu ponadto kosztem fundacyi udzielano dziatwie kąpieli w wynajętych na ten cel łazienkach wiślanych (w liczbie ogólnej 8180 kąpieli).

W zimie od października do kwietnia funkcyonowała hala do zabaw przy ul. Marszałkowskiej. Tam urządzano 3—4 zabaw dziennie, o frekwenzyi przeciętnej 50 dzieci. Wynajęto też tor ślizgawkowy, używany przez 29 dni, z frekwencyą 200 dzieci dziennie. Oczywiście udzielano też bezpłatnie łyżew. Na rok następny uzyskano już drugi tor.

Prócz komitetu, zatrudniają ogrody Raua cały sztab funkcyonaryuszów płatnych. Zabawami dyryguje 8 kierowników i 70 przewodników. Prócz tego — rzecz chwalebna — nie zapomniano o nadzorze lekarskim, którego dokonywa trzech lekarzy. Badają oni wszystkie dzieci, zapisujące się do udziału, niezdrowe polecają traktować odpowiednio przy zabawach, wreszcie udzielają pomocy przy ewentualnych wypadkach.

Obrót kasowy fundacyi wynosi blizko 25.000 rb. rocznie. Koszt wyłożony przeciętnie na jedno dziecko za jednorazowe skorzystanie z zabawy, kąpieli lub ślizgawki obliczono na 5,33 kop. (dokładniej:

kąpiel 1,83 kop., ślizgawka 3,08 kop., zabawa letnia 3,33 kop., zabawa w hali zimowej 5,75 kop.).

Czeski „Spolek pro pěstování her“ nie zawdzięcza, jak fundusz Raua, swego istnienia krociowemu zapisowi. Jest to zwyczajne skromne towarzystwo, o jakich trzech setkach członków i 10 tysiącach koron rocznego obrotu. Ale właśnie dlatego jest jego sprawozdanie pouczającem dla nas, którym na nowych Jordanów i Rauów zapewne długo czekać wypadnie.

Zarządzanie tym niewielkim funduszem musimy nazwać znakomitem. Wzięto się w pierwszej linii do wytworzenia nauczycielstwa, obeznanego z fizycznym działem wychowania. Od roku 1893—1903 urządzono 13 kursów nauczycielskich (tygodniowych) z udziałem blizko 500 osób płci obojej, zatrudnionych przy szkołach średnich i niższych. Z pomocą tak wyszkolonego nauczycielstwa prowadzi się corocznie od połowy kwietnia do końca października gry na 6 boiskach w różnych stronach miasta. Towarzystwo urządza, ogradza i zaopatruje w przybory te boiska i wynajmuje szkołom średnim za 20 K. rocznie za 50 uczniów, szkołom niższym zaś bezpłatnie, a nawet z wynagradzaniem kierowników. Ogółem grywało przeciętnie w roku sprawozdawczym 1828 dzieci w 46 dniach. W szkołach żeńskich ilość dni wzrosła do 76. Wstyd ją nawet porównać z tem, co widzimy w Galicyi, gdzie wiele szkół zadowala się 10 wycieczkami w roku.

Prócz tego utrzymuje Towarzystwo ślizgawkę, dostępną za parocentowym wstępem dla młodzieży.

Dr. Eugeniusz Piasecki.

Sprawy Tow. nauczycieli szkół wyższych.

Sprawozdanie z posiedzeń Kół:

KOŁO W NOWYM SĄCZU. Posiedzenie dnia 27. czerwca. Przewodniczy dyr. Rzepiński.

Po przyjęciu protokołu zdawał sprawę prof. Leonhard z przebiegu Walnego Zgromadzenia. Przy tej sposobności przedstawił delegat Kołu swoje uwagi, poczynione z okazyi zjazdu. Sprawozdawca podniósł, że wielu delegatów nie interesuje się przebiegiem obrad, że niektórzy delegaci nawet nie pokażą się ani razu podczas całego zjazdu, chyba tylko na wspólnej uczcie. Zdaniem delegata dzisiejsze zjazdy powinny ulędz gruntownej zmianie, jeśli ma być z nich jaka korzyść, w tym też duchu stawia kilka wniosków:

1. Aby obrady Walnego Zgromadzenia tak były przygotowane, by wyczerpano porządek dzienny Waln. Zgrom., a nie odkładano spraw, czasem bardzo ważnych, aż do przyszłego zjazdu.

2. Aby w komisyi postarano się o większą liczbę prelegentów, a nie obarczano zbytnio jednego, bo ten albo nie przygotuje w pośpiechu wszystkich referatów tak dokładnie, jakby sam chciał, albo też muszą odpaść bardzo ciekawe referaty z powodu braku czasu.

3. Aby na Walnem Zgromadzeniu każdy delegat reprezentował nie jeden głos, ale taką ilość głosów, jaką przedstawia Koło, które go wysłało. Wprawdzie to utrudni obliczanie głosów, ale rezultat głosowania będzie wówczas na prawdę wyrazem wszystkich członków Towarzystwa.

Ostatni wniosek stawia sprawozdawca dlatego, że w obradach przewyższają znacznie członkowie Koła krakowskiego i lwowskiego liczbą resztę delegatów; bo gdy z miast prowincyonalnych przybywa najwyżej 60 delegatów, to te dwa miasta, w których się obrady toczą, przedstawiają znacznie wyższą cyfrę, a to ma przy głosowaniu znaczenie wielkie. Gdy bowiem odezwie się głos krytyki ostrzejszej, to zostanie bardzo wielką liczbą głosów przegłosowany; a na to się chyba każdy zgodzi, że do rozwoju jakiegokolwiek towarzystwa przyczynia się najwięcej bezinteresowna i uczciwa krytyka. A to także każdy przyzna, że Towarzystwo i jego organ „Muzeum“ powinny się rozwijać i to szybko, nie chcąc się narazić na zarzuty nieprzyjemne, czasami nie pozbawione racyi.

Nawiązując do uwag i sprawozdania delegata postawił dyr. Rzepiński następujące wnioski:

1. Aby Walne Zgromadzenie odbywało się nie co rok, ale co dwa lata.

2. Aby Waln. Zgr. odbywało się w odpowiedniejszej porze, niż teraz; po Zielonych Świętach rozpoczyna się często egzamin dojrzałości, więc profesorowie spieszą się do domu, powtóre czas dwu dni jest za krótki, bo trudno z góry przewidzieć, jak długo obrady potrwają, skutkiem tego albo nie omówi się spraw wyczerpująco, albo też usuwa się je z porządku dziennego i odkłada się do stosowniejszej pory.

Prof. Magiera stawia wniosek, aby Koło nowosądeckie zmieniło swą nazwę na „sądeckie“, wobec tego, że do tutejszego Koła należą także członkowie ze Starego Sącza.

Po omówieniu jeszcze kilku spraw natury lokalnej, jak drugiego schroniska, stancyi uczniów, i sposobu, w jaki należy zaprosić poważniejszych obywateli miasta do naszego Koła, zamknięto posiedzenie.

SPRAWY BIEŻĄCE.

O NAUCE GEOGRAFII W KLASIE I. NA PODSTAWIE KSIĄŻKI PROF. DR. E. ROMERA.

(Notaty z przemówienia inspektora Dr. L. Germana na zgromadzeniu nauczycieli geografii w Krakowie dnia 20. września b. r.)

Otrzymaliśmy tego roku nową książkę do geografii na najniższym stopniu nauki, tak odbiegającą od dotychczasowej formy podręczników, że zachodzi obawa, iż w pierwszym roku nauki przynajmniej może być układ książki, jej forma i treść tak rozmaicie pojmowana, a wskutek tego nauka w pierwszej klasie może przybrać tak rozbieżne kierunki, iż trudnoby doprowadzić do takich rezultatów, jakie na mocy przepisów i instrukcyi mają być osiągnięte. Wprawdzie autor tej książki dał ze swej strony wyjaśnienia pod względem metodycznym w „Muzeum“; ale pokazało się ze zdań, które dotychczas od nauczycieli doświadczonych słyszałem, że pojęcia nie są jeszcze ustalone i sam zewnętrzny układ książki budzi wątpliwości, jak należy na podstawie tego podręcznika naukę prowadzić.

Otóż mam zamiar wobec zaproszonych nauczycieli geografii, wyjaśnić zasady, na których książka jest oparta i mniejwięcej, o ile to się da, z góry bez praktyki szkolnej wskazać, jakby z tej książki najlepiej można korzystać.

Kto zajmuje się dłużej nauczaniem w naszych zakładach, wie, żeśmy w tej właśnie gałęzi nauki na pierwszym stopniu od szeregu lat już znaczne zmiany widzieli. Mianowicie od zupełnie dogmatycznego układu dawnych podręczników, przeszliśmy potem do racyonalniejszej metody, która dążyła do tego, aby nie tylko ścisłe spamiętanie definicyi, spamiętanie szeregu zjawisk, było celem nauki, ale żeby zapomocą tej nauki przygotować uczniów do racyonalnego spostrzegania, żeby związać tę naukę z rzeczywistością, z życiem i sprowadzić ją z pola historycznej nauki na pole nauki przyrodniczej. Dawniejsze książki, używane u nas niegdyś, geografia Bellingera, później Schuberta, następnie pierwsze wydania książki Benoniego, były ściśle dogmatyczne, a uczniowie znajdowali tam definicye, wychodzące albo od najbliższych zjawisk, albo odrazu od najdalszych pojęć; te definicye przyswajali sobie, wygłaszali je na pamięć, ale najczęściej nie było pewności, że je rozumieją. W następnych wydaniach książki Benoniego, szczególnie po wydaniu jego uwag o nauce geografii w klasie pierwszej, rzecz się trochę zmieniła; związano naukę trochę ściślej z rzeczywistością i starano się przeprowadzić w niej metodę indukcyjną, jednakże w dość ograniczonym zakresie. W tym czasie ukazała się za granicą książka, która starała się również metodę indukcyjną do tej nauki wprowadzić. Ale zawsze te nowsze podręczniki cofały się przed tem, aby tę metodę przeprowadzić przez cały materyał naukowy; z chwilą, kiedy przyszło do

podawania pewnych pozytywnych rzeczy, porzucano indukcyę i zwracano się do dawnej, dogmatycznej metody.

Autor nowego podręcznika postanowił przeprowadzić metodę indukcyjną przez cały materyał naukowy w klasie pierwszej, pojmując ją tak, że, jak z jednej strony nauka geografii w klasie pierwszej ma być przygotowaniem do geografii późniejszej, tak z drugiej strony ma spełnić wyższe i ważniejsze zadanie, które w przepisach i instrukcyach może nie jest wyraźnie wskazane, ale łączy się ściśle z naturą przedmiotu, to jest: ma budzić zmysł obserwacyjny i przyzwyczajać uczniów do logicznego myślenia i wnioskowania. Wskutek tego usunął autor ze swej książki wszystko, co może prowadzić do dawnej dogmatycznej metody; usunął mianowicie wszelkie definicye, wszelkie wyraźnie sformułowane odpowiedzi, a całą naukę zawarł w szeregu pytań. Pod tym względem rzut oka na książkę wystarczy, aby się zoryentować, jak te pytania są ułożone, do czego dążą w każdym rozdziale z osobna i jak przedmiot nauki jest podzielony. Ta rzecz oczywiście wyjaśnień dalszych nie potrzebuje. Pierwsza wątpliwość powstaje teraz: co ma dziać się z odpowiedziami? jak należy te odpowiedzi od uczniów uzyskać, a raczej, jak uczniowie mają te odpowiedzi formułować i na czem ma polegać istotne zadanie nauczyciela? Twierdzono bowiem, że ta książka jest tylko podręcznikiem dla nauczyciela, wskazuje mu bieg nauki, a uczniowie w książce tej niczego nie znajdą. Rzeczywiście, odpowiedzi w tej dawnej formie uczniowie w książce nie znajdą, bo odpowiedzi na pytania w dawniejszej formie ustały, a są tylko przypomnieniem rzeczy, podanych w poprzedniej nauce, czasem illustracyą, która jest potrzebna do dalszej odpowiedzi. Po dokładnem rozważeniu układu tej książki przychodzi się do przekonania, że odpowiedź ucznia każdego z osobna nie powinna być nigdy szablonowa. Nie można do tego dążyć, jak to się czasem praktykuje, że utworzywszy nareszcie wspólną pracą nauczyciela i uczniów pewną ścisłą odpowiedź na dane pytanie, obowiązuje się wszystkich uczniów, aby tę samą odpowiedź równie dokładnie powtórzyli. Byłoby to przewróceniem rzeczy. Cóżby uczeń musiał zrobić? Nie spuszczając się na pamięć, musiałby sobie szereg odpowiedzi na dane pytania spisywać, uczyć się ich na pamięć, a potem je wygłaszać. I wrócilibyćmy do tego samego, czegośmy chcieli uniknąć, tj. do do przyswajania uczniom odpowiedzi bardzo ścisłych, ale nie dających gwarancyi, że je uczeń dokładnie rozumie. Otóż pierwsze zadanie polega na tem, aby te odpowiedzi szablonowe usunąć, a żądać od ucznia, iżby w formie rozumnej biegł za myślą nauczyciela i dawał odpowiedzi w formie, w jakiej dać potrafi, byleby ta odpowiedź czyniła zadość treści rzeczy. Odpowiedź w formie ścisłej ma być dopiero rezultatem nauki, która powinna do tego dążyć, żeby uczeń z biegiem poznawania materyału nauczył się coraz ściślej wyrażać. Niestety, po bardzo krótkim czasie, bo dopiero po dwóch tygodniach, odkąd nauka się zaczęła, już dowiedziałem się, że w jednym zakładzie chłopcy robią sobie zeszyty, w których mają zapi-

sane odpowiedzi na pierwszych 34 pytań. To jest fatalne. To znaczy, że gdyby się to dalej rozszerzyło, możeby znalazł się wydawca, któryby „klucz“ do tej książki wydał.

Chodzi o rzecz drugą: jaki jest stosunek nauczyciela do tej książki, a w szczególności do ciągłości i rodzaju zadawanych pytań? Oczywiście nauczyciel nie może być związany koniecznem brzmieniem pytania, liczbą pytań, ich rodzajem, nie musi zadawać tych pytań kolejno, jedno za drugim, tych, a nie innych. Nie jest to wcale dla nauczyciela jakąś absolutną normą, od którejby odstąpić nie mógł. Owszem, on od niej odstąpić powinien, bo musi zadawać pytania, jak je przy każdej książce zadaje, a właściwie tak, jakby je bez wszelkiej książki zadawał, jeżeli chce doprowadzić uczniów do do kładnego zrozumienia pewnych faktów, tak, żeby na końcu tej nauki uczeń był w stanie sam sobie na te pytania odpowiedzieć. Więc nie tylko pytania wskazane mają być przedmiotem nauki, ale cały szereg pytań najważniejszych, dążących do wyjaśnienia, płynących z odpowiedzi uczniów, ma uczniów doprowadzić do tego, aby nareszcie wziąwszy sobie pewien zakres tych pytań, na podstawie nauki w szkole pobranej, zdołali na nie odpowiedzieć.

Weźmy pierwszy ustęp: Co jest metr, kilometr, mila? To naturalnie nie jest jedno pytanie, tu jest oprócz tych trzech pytań wiele innych kwestyi, wszystko, co się odnosi do miar długości, co jest powtórzeniem wiadomości, które uczeń ze szkoły ludowej przyniósł, a co się zwykle lekceważy. Oczywiście gdyby się pytać, jaką częścią południka ziemskiego jest metr, to żądanie na to odpowiedzi byłoby niewłaściwe. Inaczej gdyby była w klasie miara metrowa, gdyby uczeń zmierzył tą miarą ławkę, gdyby tę miarę zachował w oku, gdyby z swego doświadczenia na podstawie znanych mu odległości oznaczył długość kilometra, mili, gdyby rzecz potem ogólnie wzięto przez porównywanie różnych miar długości i ich wyznaczanie. Przytem trzeba będzie mówić o decymetrze, centymetrze, milimetrze tak, że z tego jednego pytania sto pytań powstaje i wcalebym się nie dziwił, gdyby to pierwsze pytanie zajęło całą godzinę nauki. To byłoby zupełnie racyonalne, gdyby tylko nauczyciel miał pewność, że wszyscy uczniowie mają o rzeczy dobre pojęcie i gdyby przyszedł do przekonania, że to nie jest rzeczą łatwą, aby wszyscy uczniowie rzecz pojęli; trzeba się bowiem liczyć z umysłem dziecięcym, z jego roztargnieniem, brakiem uwagi, z tem, że nie każdy może mieć miarę w oku i że powoli trzeba ją w dziecku ustalić. Bardzo dobrze będzie, jeżeli nauczyciel nabędzie pewności, że pod tym względem niema u uczniów zamięszania pojęć.

Drugie pytanie: Zmierz długość ludzkiego kroku. To jest rzecz bardzo łatwa; dość zastosować miarę metrową u ludzi różnych wzrostem, aby pokazać, jak miara na kroki jest złudna i fałszywa. Należy zachęcać uczniów, ażeby takie pomiary robili w domu, ażeby każdy z uczniów miał metr i zmierzył sprzęty w domu i w ten sposób miarę tę w oku zachował.

Trzecie pytnie: Zmierz najdłuższą ulicę miasta. Tego nauczyciel nie może uczyć; uczniowie powinni uczyć się szukać tej miary. Trzeba uczniów zachęcać do zdawania sobie sprawy z drogi, którą zrobili, i do mierzenia tej odległości. Zatem pytanie pytaniu nie równe. W ogólności jest to książka, która na każdym kroku wymaga ciągłego zastanawiania się i myślenia o rzeczy.

Inne pytanie wkracza w rzecz ściśle geograficzną. Chodzi o pojęcie horyzontu, a dąży do tego autor drogą na pozór długą, bo pomiędzy pojęciem horyzontu a temi pytaniami, któreśmy omówili, jest siedm różnych i bardzo obszernych pytań. Jeżeli więc taką drogę obrał autor, aby dojść do pojęcia horyzontu, to dlatego, że chce, aby uczeń naprawdę wiedział, czem jest horyzont, a nie tylko powtarzał wyuczoną definicyę, która nie daje gwarancyi, że uczeń rzeczywiście dobrze rzecz rozumie. Tego chce uniknąć autor i dlatego krok za krokiem prowadzi do pojęcia horyzontu, choćby się mogło zdawać, że wiele z tych pytań nie jest potrzebnych. To zależy od wielu względów. Książka jedna dla całego kraju musi pod tym względem przyjąć pewną kompromisową objętość i zawartość pytań. Inaczej rzecz przedstawia się u ludności, mieszkającej w okolicy płaskiej, inaczej w górskiej, inaczej w jednym zakładzie, inaczej w innym. To też autor, licząc się z tem, dał szereg pytań, które może w pewnych okolicach są zbędne, gdzieindziej zato potrzebne.

Możnaby iść dalej, ale oczywiście nie mogę tu całej książki przerabiać. Trzeba za każdym razem zastanawiać się przed lekcyą, czy to lub owo pytanie rozwiązywać, czy je rozszerzyć innemi pytaniami, czy może je nawet całkiem pominąć. Z takiej ciągłej rozmowy z uczniami nabędzie się zaraz po pierwszych lekcyach przekonania, co oni już przynieśli, które pojęcia są u nich pewne i stałe, a które są niejasne, tych niejasnych będzie najwięcej. Uczeń będzie mówił o różnych rzeczach, będzie używał terminologii, ale wyjaśnienia dać nie umie.

Jest zadaniem nauki geografii w pierwszej klasie, ażeby uczniom jasność pojęć przyswoić. Pojawiły się zarzuty przeciwko pytaniu: Co to jest lorneta i luneta? Co to ma do czynienia z geografią? Tymczasem o co autorowi chodzi? Nie będzie układu soczewek w tych instrumentach opisywał i od uczniów żądał; chodzi o odpowiedź na razie: jest to narzędzie, zapomocą którego widzimy dalej niż własnemi oczyma. Kto lornetę zna, dla tego to jest jasne; ale można być pewnym, że w gimnazyach znajdą się dziesiątki takich uczniów, którzy jej nie widzieli. Trzeba im ją pokazać. Gdybyśmy mieli samych chłopców, którzy w teatrze często bywają, lub w domu mają lunetę, pytanie to, byłoby zbyteczne. Ale trzeba wszystkich uczniów z temi rzeczami elementarnemi zaznajomić. — Następne pytanie: Czy patrząc przez lornetę można zobaczyć to, co jest poza granicą horyzontu? wskazuje, że pytanie poprzednie jest w związku z całym tokiem nauki.

Rysunki w różnych miejscach książki nie są wszystkimi rysunkami, jakich nauczyciel powinien używać. Bo właściwie wszystko,

czego nie można pokazać, co się nie znajduje w rzeczywistości w izbie szkolnej, albo co uczniom nie jest bardzo dokładnie znane z codziennego doświadczenia, powinno być wyrysowane i to nie tylko przez nauczyciela, ale i przez uczniów. Wskutek tego z początku szczególnie wszelki pośpiech w traktowaniu tej nauki byłby szkodliwy i dopiero wtedy należy przejść do dalszego punktu, gdy nauczyciel jest pewny, że rzeczywiście uczniowie rzecz poprzednią posiedli, że uczeń każdy może na podstawie w szkole pobranej nauki na każde pytanie dać sobie odpowiedź. Oczywista rzecz, że przy tej metodzie wszelkie uczenie się w domu jest wykluczone, niema czego się uczyć. W domu ma uczeń robić takie ćwiczenia, jak autor wskazuje: zmierz krokami długość najdłuższej ulicy miasta; co widzimy w dal z wieży Maryackiej, albo „w oknie, w które świeci słońce, oznacz dokładnie kierunek cienia, które rzuca rama i uważaj przez trzy niedziele, czy kierunek cienia się zmieni". To są zajęcia z geografii dla ucznia pierwszej klasy w domu; te pytania mają jego umysł zajmować, cały zaś ciężar nauki spoczywa na nauczycielu, bo z książki samej uczeń nie może się nauczyć. Tu przychodzimy do najważniejszego punktu: książka ta jest o tyle niewygodna, że nauczyciel nigdy nie może zdjąć z siebie obowiązku nauczania i złożyć go na książkę, jak to bywa w innych przedmiotach.

Druga ważna uwaga, jak książkę autor pojął i jak swoją myśl starał się przeprowadzić, nie jest tak jasna i nie wynika już z samego układu książki, lecz wynika z jej dokładnego zbadania. Mianowicie chodzi autorowi o to, żeby wszędzie przy każdej sposobności zwracać uwagę ucznia na rzeczy swojskie, przykłady, nawet illustracye są wzięte przeważnie z rzeczy swojskich. Pytania, rozrzucone po książce, na oko traktują rzeczy, których uczeń w pierwszej klasie nie może wiedzieć, łączą się jednak bardzo dobrze z tą ogólną myślą; bo tu nie chodzi o to, żeby uczeń szczegółowo znał stosunki tego lub owego miejsca, tylko, żeby się z czytaniem mapy zaznajomił. Bardzo dobrze można naukę prowadzić, nie odwołując się zawsze do Konstantynopola, New Jorku, ale do Wilna, Mińska, które nie wiem czy kiedy były w pierwszej klasie wspomniane. Autor tamtych rzeczy nie pomija, ale uczy, jak budzić zamiłowanie do poznania rzeczy swojskich. To jest — mojem zdaniem — wielką zaletą książki. Prawie na każdej stronicy znajdą się pytania, które mogłyby być w innej formie zadane, ale które tu odnoszą się do faktów swojskich, zaznajamiają nas z bliżej nas obchodzącą rzeczywistością, która niestety poza pewnemi granicami bardzo mało jest u nas znana. Pod tym względem w książce p. Romera mamy stwierdzenie faktu, że jego praca nie jest tłómaczeniem z książki niemieckiej lub innej, tylko że powstała rzeczywiście u nas, że jest przez Polaka dla Polaków napisana. Byłoby bardzo dobrze, gdyby na tę stronę tego podręcznika właśnie zwracano uwagę i gdybyśmy więcej w nauce akcentowali te rzeczy, bliższe nas.

Jeden zarzut jeszcze spotyka tę książkę: mianowicie że wymaga ona od nauczyciela wielu wiadomości, nie związanych ściśle

z zakresem przedmiotu geografii w klasie pierwszej i owszem, że wymaga pewnych wiadomości z matematyki, fizyki, dość nawet daleko idących. Ale to chyba nie jest wadą. Zresztą należy się spodziewać, że kto przystępuje do tej nauki, ten te wiadomości już posiada. Pokazało się, że chcąc uczyć z tej książki, trzeba całą geografię doskonale umieć; nie można kolejno nabywać wiadomości, lecz trzeba na każdej lekcyi nad przedmiotem panować, mieć bogactwo przykładów, faktów różnych, które należy uczniom ciągle przedstawiać, żeby uczniowie nauczyli się je spostrzegać, porównywać, żeby się nauczyli czytać mapę, rozumieć się na globusie. Globus często figuruje w izbie szkolnej, ale jego użycie ogranicza się do kilku banalnych i nudnych rzeczy. Na każdej zaś lekcyi można na nim co innego pokazać. Gorzej jeszcze, gdy globus figuruje tylko w sali środków naukowych, a sala szkolna go nie ogląda.

To byłyby rzeczy ogólne. Jakże jednak można stwierdzić, czy nauczyciel spełnił swój obowiązek, czy nauczył uczniów tego, co miał w danym okresie czasu nauczyć, jak nauczyciel sam nareszcie ma się kontrolować. Oczywiście gdyby kto n. p. powiedział, że ponieważ dotychczas wzięto do pytania 253, więc chcąc skontrolować nauczyciela należy stawiać pytanie po pytaniu aż do 253 i jeżeli uczeń na te pytania odpowie, to będzie dowód, że uczeń naukę posiadł, — to byłoby tylko zewnętrzne załatwienie sprawy. Zapewne w całym następnym materyale jest pewna część materyału poprzedniego powtórzona i rozszerzona, ale chodzi o to, aby uczeń każde pytanie z pierwszej części nauki równie dobrze rozumiał i równie trafnie mógł na nie odpowiedzieć. Do trafnych odpowiedzi trzeba jednak uczniów przygotowywać, trzeba ich uczyć tego. Wielu będzie odpowiadało za krótko, a niektórzy gadatliwi za długo, wiemy, że czasem uczniowie zaczynają odpowiedź za daleko, albo odbiegają od przedmiotu; potrzeba na to dłuższej pracy, żeby naprowadzić ucznia na to, czego nauczyciel wymaga. Jest to trudne zadanie wychowawcy, kształcącego umysł chłopca. Trzeba ucznia od początku nakłaniać, żeby dawał odpowiedzi pewne, krótkie, jasne i proste, żadnej sztuczności w tych odpowiedziach nie trzeba. Nie można zarzucać, że definicye czasem będą albo za obszerne, albo niezupełne, ale należy zwracać na to uwagę, żądając od innego ucznia, by odpowiedź poprzedniego sprostował lub uzupełnił. Jestem przekonany, że w najlepszym razie musi dłuższy czas upłynąć, zanim nauczyciel doprowadzi do tego, aby uczniowie przyzwyczaili się należycie na pytania odpowiadać.

Teraz przychodzi kwestya czysto szkolna: jak uczniów klasyfikować, jak pisać te noty nieszczęśliwe, kiedy ucznia wykazać, kiedy mu można dać drugą klasę. Może to optyminizm z mojej strony, ale w każdym razie głębokie przekonanie, że jeżeli nauczyciel książkę tę sumiennie przerobi z uczniami, żaden uczeń nie powinien dostać złej noty, wszyscy powinni umieć. Ten materyał, który ma być ich własnością, powinien być im przyswojony. Chyba uczeń absolutnie niezdolny, albo chłopiec, który nie chce się uczyć, nie skorzysta z nauki;

uczeń normalny powinien ją posiąść. Tak pomału się postępuje, tyle jest sposobów powtórzenia, tak ten przedmiot z różnych stron jest traktowany, że nawet tępy umysł zrozumieć go potrafi. Wiem, że nie odejdziemy tak daleko od zwykłej praktyki szkolnej, że zawsze uczniowie będą wykazywani na konferencyach, — chociaż do większej pilności nie można tu ucznia nakłaniać, uczeń nie potrzebuje być tu nawet pilnym, powinien być tylko uważny. To się wydaje paradoksem, ale trzeba przyznać, że geografia w pierwszej klasie jest pierwszą nauką, która wstępuje na drogę racyonalnej metody i zrywa z mechanizmem. Dlatego książka ta natrafiła na takie niedowierzanie, bo trudno ją pogodzić z panującą często rutyną i mechanizmem.

Zbieram to, co powiedziałem, i streszczam w następujących punktach. Nie iść niewolniczo za szeregiem pytań, lecz uczyć tak, żeby rzecz wszechstronnie wyświetlić; nie obliczać mechanicznie materyału nauki, czy to podług ilości pytań, czy kartek, czy podług treści nauki. Znajdą się pytania, które wymagają zajęcia dłuższego, inne, których 10 do 15 wygodnie za godzinę można w szkole przerobić. Są takie, które wcale w szkole nie będą nauczyciela zajmowały. Nauka powinna być poparta rysunkami, oparta na mapie i wszystkich możliwych środkach uzmysławiających, zastosowanych jak najobszerniej. Między innemi pouczać trzeba nie tylko na obrazach, ale i na przyborach plastycznych. Tu zwracam uwagę, że oprócz drogich wyrobów berlińskich po 50 K., profesor Mazurek we Lwowie dostarcza modelów po 20 K., może mniej elegancko zrobionych, lecz tańszych daleko, a dla nauki zupełnie wystarczających. Obrazy powinny być jak najobszerniej stosowane. Uczniowie powinni mówić o tem, co widzą. W samej książce już materyału do spostrzegania bardzo dużo. Na końcu zamieszczone obrazy nie wyczerpują oczywiście rzeczy. Drugim punktem to pewna rodzimość, swojskość książki, na co trzeba kłaść silny nacisk. Jeżeli mamy porównywać rzeczy dalekie, odległe z innemi, to zamiast porównywać obce z obcem, lepiej porównać obce ze swojem i tę naukę zawsze na własny grunt sprowadzić. To każdy nauczyciel przyzna, że najmniej u nas znaną częścią kuli ziemskiej są ziemie polskie (naturalnie oprócz Galicyi, która jest więcej znana). Wskazany jest przez tę książkę nowy kierunek. Wskazane są nadto w tej książce różne doświadczenia, które uczniowie mają robić. Otóż trzeba uczniów do tego zachęcać. W ogólności obudzenie u uczniów zajęcia dla rzeczy jest wielką zaletą książki. Szczegóły raz zapamiętane mogą się ulotnić, ale zajęcie raz obudzone istnieje. Nauka powinna być dla uczniów zawsze nową, zawsze interesującą.

Tak tę nową geografię pojmuję na podstawie długiego badania w rękopisie; tak też pojmuje ją Rada szkolna, która mając zrazu wątpliwości co do układu jej, nareszcie zaakceptowała myśl autora, w tem przekonaniu, że w ten sposób przyczyni się do usunięcia przynajmniej z jednej gałęzi nauki mechanizmu i zmusi uczniów do myślenia, nauczyciela do przygotowania się na lekcyę. Być może, że w praktycznem zastosowaniu okaże się wiele trudności, których dziś prze-

widzieć nie można, skoro się tylko w teoryi o tej książce mówi. Byłoby więc rzeczą dobrą, abyśmy się w późniejszym okresie roku szkolnego zeszli i wymienili zdania, może niejedną rzecz sobie nawzajem wyjaśnili i zgodzili się na pewne zasady, ewentualnie autorowi pewne uwagi poczynili, nie tyle na podstawie subjektywnej krytyki tego lub owego nauczyciela, ile na podstawie zbiorowego sądu większości.

MUZEUM SZKOLNE I ZBIORY GIMNAZYALNE.

Kiedy we Lwowie kształtowała się myśl stworzenia muzeum szkolnego polskiego i kiedy ona wreszcie oblekła się w szatę rzeczywistości, obejmując wzrokiem w chwili urodzin i przeszłość szkoły polskiej i jej obszar aż pod najdalsze kopce graniczne, na prowincyi zrodziła się myśl pokrewna, zakreślająca sobie mniejszy widnokrąg, natomiast głębię przeszłości przed sobą otwierając większą. Z przyjemnością każdy wyczyta w ostatniem sprawozdaniu gimnazyum nowosądeckiego (rok 1904. str. 95—96), że w gabinecie archeologicznym tego zakładu znalazły opiekę trwałą i przytułek zapewniony takie pamiątki dziejowe i zabytki przeszłości, jak: fragment autografu J. Słowackiego z „Króla Ducha“, autograf Ujejskiego, zawierający „Chorał“ z dedykacyą J. Nikorowicza, list własnoręczny Kraszewskiego do W. Rzewuskiego w sprawie pomnika Mickiewicza w Krakowie, list Szajnochy do księgarza w sprawie honoraryum autorskiego, odezwę soboru ruskiego z r. 1848, drukowaną czcionkami łacińskiemi, 3 dokumenty wojskowe z r. 1863 i 1864, Statut Regni Poloniae, atlas Niderlandów z r. 1666. Znaczny zbiór dzieł i rękopisów wzbogacają monety różnych czasów i różnej jakości. Wszystko to są dary osób prywatnych, które na ręce dyrektora zakładu chętnie składają cenne pamiątki, żywiąc to przekonanie, że zabytki wartości naukowej i historycznej opiekę i umieszczenie mieć mogą pewniejsze w zbiorach publicznych niż prywatnych, które w ciągu lat i wieków zmieniają i właścicieli i otoczenie.

Nie wątpię, że myśl gromadzenia pamiątek, ukrytych po różnych zakątkach prowincyi, nieraz pod dachem starego dworku wiejskiego, po miejscach dla ogółu przystępniejszych jest i nader szczęśliwą i nader wielkiej wagi. Jeśli takie pamiątki gromadzić będą szkoły średnie, uczniowie zyskają pomoc w nauce „poglądowej“, nauczyciele pomoc w pracy naukowej, a z czasem szkoła może mieć cenne muzeum pamiątek, które może pokazać i szerszej publiczności. Jeśli zabytki podobne znajdą umieszczenie w domu gminnym miasta czy miasteczka, mogą się stać zawiązkiem muzeum miejskiego. Muzea tego rodzaju oglądamy w najdrobniejszych mieścinach Europy zachodniej, ich wartość i znaczenie cenią i uczeni i właściciele.

Jakże to czasem łatwo służyć ojczyźnie i ludzkości — byle chęci były!

KURSA WAKACYJNE W LONDYNIE.

Kursa wakacyjne dla cudzoziemców w Londynie urządza Teacher's Guild. Po raz pierwszy miały się odbyć kursa te podczas trzech ostatnich tygodni lipca b. r. Komitet stara się o umieszczenie uczestników kursu u intelligentnych familij angielskich, z któremi mają sposobność wydatnej konwersacyi. Pomoc komitetu jest dla obcego potrzebna, tak z powodu nieznajomości stosunków miejscowych, jak też dlatego, że obcy przybysz nie potrafi należycie ocenić stopnia wykształcenia familii angielskich, które niestety posługują się najczęściej dyalektem londyńskim (Cockney), a nie językiem literackim. Ponieważ komitet zamierza urządzać oprócz odczytów także godziny konwersacyjne i wspólne wycieczki, a Londyn sam daje bardzo wiele sposobności do brania udziału w życiu umysłowem, przeto kursa te dają znakomitą sposobność dla chcących się nauczyć języka angielskiego. Zgłoszenia przyjmuje: General Secretary, Teacher's Guild, 74, Gower Street, London, W. C.

KURSA WAKACYJNE W GRENOBLI I PARYŻU.

Kursa w Grenobli spotkały się z bardzo niekorzystną krytyką jednego z uczestników, Ludwika Geyera, w zeszłorocznym listopad. zesz. czasop. „Neuere Sprachen". Uderza on najbardziej na lichą obsadę wykładów ludźmi niefachowymi i wypływające stąd dyletanckie traktowanie przedmiotu. Z wyjątkiem niektórych wykładów, odznaczających się prawdziwą znajomością rzeczy i pięknem przedstawieniem, reszta nie odpowiadała celowi. Drugim dotkliwym niedostatkiem był brak jednolitego planu, a ponieważ w ciągu trwania kursów plan się zmieniał niejednokrotnie, przeto wykłady stanowiły mozaikę bardzo dziwną. Językowa korzyść wyniesiona przez uczestników kursu musiała być z powodu bardzo popularnego i dyletanckiego sposobu prowadzenia rzeczy bardzo mała. Usterki całego urządzenia jakoteż niewygody różnorodne zaznaczone przez Dr. Blocka (ob. Muzeum 1904 str. 312) wytyka L. Geyer dobitniej i dochodzi do wyniku, że kursa zupełnie chybiają celu.

Niekorzystna ocena kursów ze strony surowego krytyka nie wypływa jednakże z uprzedzenia i nieżyczliwości, gdyż mając sposobność porównania wymienionych kursów z kursami w Paryżu, podnosi z uznaniem zalety ostatnich. Nie tylko plan starannie obmyślany ma na celu zapoznanie uczestników z literaturą, językiem, fonetyką i tak zwanemi realiami, lecz i dobór prelegentów nie jest dziełem przypadku, a nawet niektórzy docenci są znakomitościami, jak Doumic dla literatury, Rousselot dla fonetyki, Salmon dla etymologii. Tak odczyty literackie, jak gramatyczne i fonetyczne, stały na wysokości nauki i obliczone były na słuchaczy, przynoszących znaczny zasób wiedzy, należytą znajomość języka, i chcących tylko uzupełnić wykształcenie w języku obcym.

Omawiając korzyści kursów wakacyjnych wyraża się L. Geyer o nich ujemnie i ocenia je jako rzecz mody. Napływ gości czyni po-

stępy w języku obcym niemal illuzoryczne, gdyż w mniejszych miastach cudzoziemcy trzymają się niestety razem, a wielką jest trudność znalezienia odpowiedniego otoczenia francuskiego, oddzielenia się od swoich, aby uniknąć słyszenia łamanej francuszczyzny. Prelegenci i kierownicy godzin konwersacyjnych nie mają sposobności zajęcia się każdym z uczestników z osobna. Bardzo wielu udaje się przytem na kursa dla mody i dla przyjemności, nie przynosząc należytego przygotowania, wskutek czego poziom wykładów znacznie się obniża. Według zdania Geyera mniejsze miasta nie nadają się na urządzanie takich kursów, lecz tylko Paryż, w którym wre prawdziwe życie i który pochłania zupełnie przybysza, porywając go ze sobą, posiada więc wszelkie warunki na urządzanie takich kursów. Tutaj ma cudzoziemiec sposobność poznać i wniknąć w ducha francuskiego. Liczba uczestników kursów paryskich wynosiła w 1903 roku 662 osób (z tego 454 kobiet) i to z całego świata (pomiędzy niemi 23 Polaków).

Należałoby sobie życzyć, żeby wytworzyły się przynajmniej dwa typy kursów. Obok paryskich, które uwzględniają nauczycieli języków obcych, a przychodzących już z należytem przygotowaniem, powinny istnieć kursa w mniejszych miastach, których zadaniem byłoby kształcenie elementarno-praktyczne kandydatów. W takim razie odnosiłyby należytą korzyść i obie kategorye uczących się. Dotychczas jednakże tak nie jest, a niewielka praktyczna wprawa, jaką się po kilku tygodniach pobytu za granicą wynosi, ulatuje w krótkim czasie po powrocie do ojczyzny. Odniesiona korzyść nie odpowiada zupełnie poniesionym wydatkom. („Neuere Sprachen“). *J. I.*

KRONIKA SZKOLNA I PEDAGOGICZNA.

POŻEGNANIE DYREKTORA W. BIESIADZKIEGO. Dnia 15. października b. r. odbyła się w auli lwowskiego gimnazyum Franciszka Józefa bardzo piękna uroczystość. Grono nauczycielskie wraz z młodzieżą szkolną żegnało uroczyście w dniu tym dyrektora tego gimnazyum, radcę p. Wojciecha Biesiadzkiego, który po długoletniej służbie ustąpił z swego stanowiska i przeszedł na emeryturę.

W imieniu nauczycieli przemówił naprzód do ustępującego dyrektora prof. E. Fiderer i wręczył mu pamiątkowy adres od grona, poczem jeden z uczniów VIII. klasy pożegnał go w serdecznych słowach. Wzruszony głęboko, dziękował p. radca Biesiadzki za te objawy uznania i wdzięczności i po ojcowsku pożegnał młodzież. Nastrój uroczystości podniosły wcale udatne produkcye chóru i orkiestry gimnazyalnej.

Wieczorem dnia tegoż podejmowało grono nauczycielskie swego dawnego kierownika pożegnalną ucztą w hotelu George'a. Na uczcie tej przemawiający w imieniu grona senior ks. kanonik O. Łepki słusznie zaznaczył, że w ustępującym dyr. Biesiadzkim traci szkolnictwo

nasze bardzo wytrawnego pedagoga i jednego z najgorliwszych i najsumienniejszych swoich pracowników.

CHORWACCY PROFESOROWIE, zjednoczeni w towarzystwo, uchwalili wydawać od 1. stycznia 1905 własne czasopismo p. n. „Glasnik (Poseł) družtva hrvatskih srednjoškolskich profesora“. Pismo będzie z początku kwartalnikiem objętości 5—6 arkuszy w zeszycie. Wydawnictwo będzie niezależne, oparte na funduszach towarzystwa, nie oglądające się na zasiłki rządowe, stąd liczy też na przedpłacicieli poza stowarzyszeniem (6 K. rocznie), którego członkowie bezpłatnie pismo jako organ związku otrzymywać będą.

KAROL ERNEST MUKA, doktor filozofii i profesor gimnazyalny we Fryburgu saskim, obchodził w tym roku 50. rocznicę urodzin swoich. Dzisiejszy wódz narodowy Serbów łużyckich jako student już wydawał pismo „Lipa serbska“ a w r. 1882 założył „Łużycę“, miesięcznik dotąd wychodzący. Od r. 1894, kiedy zmarł wielki patryota łużycki Michał Hórnik, jest na jego miejscu Muka redaktorem czasopisma Macierzy serbskiej (Časopis Maticy Serbskeje).

We wrześniu b. r. otwarli Łużyczanie podwoje swego domu narodowego w Budyszynie. Do budowy tego domu przyczynił się profesor Muka ofiarą 12.000 marek. Wiele wydawnictw książkowych jego zasiłkiem dochodzi do skutku. To też rodacy szczerze i serdecznie obchodzili jubileusz patryoty. W roku jubileuszowym solenizant ogłosił w wydawnictwach krakowskiej Akademii Umiejętności „Szczątki języka połabskiego Wendów lüneburskich“ (str. 257), zebrane i opracowane w latach 1901 i 1902 Równocześnie jako dopełnienie tej pracy ogłosił w „Slovanskym Přehledě“ po czesku szczegóły o zwyczajach, strojach i typach słowiańskich p. t. „Slované ve vojvodstwí Lüneburském“.

Niestrudzonemu pracownikowi naukowemu cześć! *M.*

DEMOKRATYZACYA UNIWERSYTETÓW AMERYKAŃSKICH szybko postępuje w obecnym czasie skutkiem wciąż rosnącego zapału do nauki wśród klas pracujących. Wyższe uczelnie chętnie przyjmują rzemieślników wszelkiego rodzaju, którzy pragnąc zdobyć stopień naukowy wstępują w szeregi studentów. Tej młodzieży, utrzymującej się zazwyczaj z pracy rąk własnych, demokratyczne organizacye uniwersyteckie ułatwiają przebywanie w czasie studyów, wyszukując im poboczne zajęcia, które dają zarobek. W tym celu powstało studenckie biuro stręczeń pracy w Yale, od dwu lat czynne, a w uniwersytecie kolumbijskim od roku. W pierwszym roku istnienia biura w Yale — 30 studentów znalazło za jego pośrednictwem zajęcie, z którego dochody wystarczyły im na pokrycie całorocznych wydatków na utrzymanie. W drugim roku już 400 studentów uciekało się do pośrednictwa biura i 300 z nich otrzymało pracę. Najczęściej najmują się oni jako usługujący w restauracyach, za co dostają stół i pokój Uniwersytecka jadłodajnia w Yale, gdzie stołuje się większość studentów,

obsługiwana bywa przez takich kelnerów, co im bynajmniej w oczach kolegów ujmy nie czyni i na wzajemne między nimi stosunki nie oddziaływa. Niektórzy z pośród nich zawiązują maleńkie zrzeszenia współdzielcze, które administrują sami, zakupują zapasy, czuwają nad kuchnią, a w zamian za to dostają obiad. Drugim rodzajem najbardziej pośród studentów rozpowszechnionego zajęcia jest doglądanie kaloryferów w domach miejskich. Zajęcia studentów, poszukujących pracy, bywają niezwykle różnorodne: w zarządach gazowych i wodociągowych dają im miejsca inspektorów; zakłady pogrzebowe również posługują się nimi; w kościołach dmą w miechy organów; ogrodnicy najmują ich do strzyżenia trawników; w hotelach i restauracyach w czasie większych przyjęć pełnią obowiązki maître d' hôtel; są i tacy, którzy godzą się za stróżów i pilnują domu podczas nieobecności gospodarzy, odbierają bilety i pieniądze u wejścia do sal koncertowych, są posłańcami i t. d. i t. d. Niema takiego zajęcia, które nie znalazłoby amatora. Studenci amerykańscy wolni są od fałszywej ambicyi i fałszywego wstydu, przekładają nad jałmużnę i żebraninę wszelką pracę, gdyż żadnej nie uważają za poniżającą, a naukę kochają prawdziwie i gotowi wszystko dla niej poświęcić. Podczas zajęć szkolnych tyle tylko czasu poświęcają pracy na utrzymanie, ile niezbędnie potrzeba do zdobycia wymaganej na życie i mieszkanie sumy, w ciągu wakacyi zaś robią nawet oszczędności. Wielu z nich najmuje się za przewodników w różnych miastach, inni zostają kelnerami lub konduktorami tramwajowymi. („Prawda". 1903 nr. 29. str. 342—343.). *Dr. Stanisław Zdziarski.*

ROZMAITOŚCI.

MIANOWANIA I ODZNACZENIA.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 15. września b. r. nadał głównemu nauczycielowi w seminaryum nauczycielskiem żeńskiem we Lwowie, Janowi Biczajowi, złoty krzyż zasługi z koroną.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 9. września b. r. zamianował nadzwyczajnego profesora Jana Łosia, zwyczajnym profesorem słowiańskiej filologii na Uniwersytecie Jagiellońskim.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 10. września b. r. zamianował prywatnego docenta, Dra Stanisława Maziarskiego, nadzwyczajnym profesorem histologii na Uniwersytecie w Krakowie.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 18. września b. r. zanował profesora V. gimnazyum państwowego we Lwowie, Józefa Staromiejskiego, dyrektorem gimnazyum państwowego w Drohobyczu.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 28. września b. r. zamianował dyrektora gimnazyum państwowego w Samborze, Dra Franciszka Tomaszewskiego, dyrektorem gimnazyum Franciszka Józefa we Lwowie, a profe-

sora V. gimnazyum państwowego we Lwowie, Józefa Szafrana, dyrektorem gimnazyum państwowego w Samborze.

APROBATY KSIĄŻEK.

— C. k. Rada szkolna krajowa postanowiła zaliczyć książkę p. t. „Chrystyjańsko-katołycka Etyka dla wyższych klas szkił seredných — napysaw Dionizyj Dorożyńskyj. We Lwowie 1904. Nakładem autora“ w poczet książek, dozwolonych przy nauce religii gr. kat. w szkołach średnich. Cena egzemplarza oprawnego 2 K.

— Nakładem Wydawnictwa książek szkolnych w gmachu c. k. Namiestnictwa we Lwowie wydano nowe znacznie rozszerzone wydanie prawideł pisowni ruskiej, osobne dla szkół z językiem wykładowym polskim, a osobne dla szkół językiem wykładowym ruskim p. t. „Prawidła pisowni ruskiej ze słowniczkiem. Cena egzemplarza oprawnego 80 h. We Lwowie 1904“. „Ruska Prawopyś zi Słowarcem. Cina prymirnyka oprawnoho 80 h. U Lwowi 1904“. Prawidła te wchodzą w używanie tak w szkołach ludowych jak i w szkołach średnich z dniem 1. września b. r.

— P. Minister w. i o. reskryptem z dnia 26. września 1904 zaliczył książkę p. t.: „Jamrógiewicz Mieczysław. Arytmetyka dla seminaryów nauczycielskich. Lwów 1904. Nakładem c. k. Wydawnictwa książek szkolnych“ w poczet podręczników szkolnych, dozwolonych do użytku w seminaryach nauczycielskich męskich i żeńskich. Cena egzemplarza oprawnego 1 K. 60 h.

NEKROLOG.

† ANTONI LASSON, prof. gimnazyum św. Jacka w Krakowie, zmarł 3. października 1904. Ś. p. Antoni urodzony 20. czerwca 1855 we Lwowie, ukończył tamże gimnazyum Franciszka Józefa i uniwersytet. Otrzymawszy następnie kwalifikacyę do nauczania filologii klasycznej w całem gimnazyum, pełnił obowiązki zastępcy nauczyciela w II. gimnazyum we Lwowie, poczem otrzymał posadę rzeczywistego nauczyciela w gimnazyum w Stryju, gdzie przez 3 lata przebywał. Rozporządzeniem JE. Pana Ministra wyznań i oświecenia z dn. 10. lipca 1888 został mianowany inspektorem okręgowym w Białej i Żywcu, na którem to stanowisku przebywał 3½ roku. Porzuciwszy następnie posadę inspektora, wrócił do gimnazyum w Stryju, poczem pełnił obowiązki profesora filologii klasycznej w Podgórzu przez 6 lat, wreszcie w gimnazyum św. Jacka w Krakowie od września 1899 i na tem stanowisku zgasł cicho i niespodziewanie.

Ś. p. Antoni celował stałością i godnością charakteru, powagą i taktem w postępowaniu z młodzieżą i kolegami. Pomimo ciężkiej choroby, z jaką długie lata walczył, pełnił z całą sumiennością i zaparciem siebie żmudne nauczyciela obowiązki. Wobec młodzieży zachować umiał ścisłą konsekwencyę połączoną z miłością; nic więc dziwnego, że młodzież ta umiała ocenić jego piękny i czysty charakter. Wzorowy mąż i ukochany ojciec, był ś. p. Antoni dla rodziny ideałem dobroci i troskliwości. W gronie kolegów umiał sobie zjednać ogólną sympatyę przez swoją uprzejmość, a mimo ciężkiej choroby dowcipem umiał okrasić ich lica.

Pracował też ś. p. Antoni naukowo i ogłosił rozprawę o pedagogu francuskim Fénélonie i działalności Franckego w Niemczech, następnie o sądach jakie wypowiedział Horacy o innych poetach współczesnych.

W bieżącym jeszcze roku wrócił ś. p. Antoni w szeregi swych kolegów, lecz zaledwie objął czynności nauczycielskie, musiał je porzucić mimo wysiłków woli niezłomnej, mimo chęci do pracy. Niestety wiedział od dawna, że nieugięta siła śmierci, z którą odmawiając sobie wszystkiego długie lata się borykał, zmoże go na zawsze. Więc mimo starannej opieki, mimo surowej kontroli swych czynności, swego życia, mimo tego, że na każdym kroku siebie oszczędzał i szanował swe zdrowie, — nieubłagana śmierć przerwała nić jego żywota. Cześć pamięci zacnego kolegi! *B. S.*

† Ś. P. TADEUSZ SKUBA. Początek roku szkolnego zaznaczył się dla gimnazyum św. Jacka w Krakowie smutnym faktem, zgonem dyrektora ś. p. Tadeusza Skuby.

Dla wielu czytelników „Muzeum“ nazwisko to mówi niewiele, bo zmarły należał do tych rzadkich ludzi, którzy nigdy i w niczem nie szukali rozgłosu i hałaśliwego uznania. Iluż jednak wspomni imię to z szacunkiem i wdzięcznością, wszyscy ci, którzy podziwiali go jako przełożonego, wysoko cenili jako kolegę, szanowali jako nauczyciela, — wszyscy ci przedewszystkiem kochali go jako człowieka bez najdrobniejszej skazy. Nie łatwo skreślić bieg tego życia prostego i czystego, bez czynów rozgłośnem echem przebiegających szpalty dzienników, bez słów dźwięcznie brzmiących na niezliczonych zgromadzeniach, bez niepokojących ambicyi i niezaspokojonych pretensyi, — życia, które całe, w każdej myśli i w każdym czynie, było konsekwentnem spełnianiem jednej idei szlachetnie zrozumianego obowiązku.

Urodzony w Trzcinicy w Jasielskiem r. 1839 po ukończeniu gimnazyum oddał się studyom filologii klasycznej i polskiej w Uniwersytecie krakowskim. Jako nauczyciel pełnił obowiązki w gimnazyum w Tarnowie i Rzeszowie, a przeniesiony w r. 1873 do gimnazyum św. Jacka w Krakowie, pozostał przy tym zakładzie najpierw jako profesor, a od r. 1889 jako dyrektor aż do końca pracowitego swego żywota. Śmierć zaskoczyła go w Czatkowicach pod Krzeszowicami, gdy przebywszy w sierpniu ciężką chorobę, wybierał się do Krakowa, by z początkiem roku szkolnego z niegasnącym zapałem zabrać się do pracy.

Wieść o tym zgonie, tem boleśniejsza, że niespodziewana, wywarła wprost przygnębiające wrażenie. Zdawało się, że chyba niemożliwą będzie rzeczą w tym zakładzie, nad którym tak długo i bacznie czuwało oko niezmordowanego kierownika, rozpocząć pracę teraz, gdy go zabrakło. Bo nie dyrektorem, ale ojcem dla młodszych, bratem dla starszych był zmarły. W licznem gronie nauczycielskiem, gdzie jak zwykle ściera się tyle usposobień i temperamentów, zaognionych nieraz i podrażnionych żmudną i denerwującą pracą, on utrzymać potrafił zawsze niezmąconą harmonię i spokój. Nigdy żadnym ostrzejszym akcentem, zmarszczeniem brwi nawet nie potrzebował podtrzymywać swej powagi, nieznane tu były starcia na konferencyach, cierpkie słowa czy ciche niezadowolenie. A nie była to dobroduszna słabość, brak siły i energii: owszem każde słowo ś. p. dyrektora nacechowane było stanowczością, ale wypowiedziane z takim taktem i powagą, tak płynące z głębi przekonania, tak wyraźnie mające na celu wyłącznie dobro zakładu i młodzieży, bez ubocznych celów okazania swej przewagi, że wszyscy od najstarszych do najmłodszych bez szemrania mu się poddawali, uznając słuszność uwag, a w sumiennem spełnianiu obowiązków

motywem wcale nie najmniejszym stawał się wzgląd, by nie sprawić przykrości kochanemu i szanowanemu dyrektorowi.

Jeśli tak umiał ś. p. zmarły wpływać na starszych, to cóż mówić o wrażliwszych umysłach młodzieży. Sam widok poważnej postaci dyrektora nakazywał bezwzględne posłuszeństwo, najlżejsze słowo nagany starczyło za surową karę. A płynęła ta powaga z głębokiej miłości, którą otaczał młodzież, z wielkiego umiłowania zawodu, któremu poświęcił życie. Bez żadnych ubocznych planów i ambicyi zdążał najprostszą drogą, jaką mu wskazywała gruntowna wiedza i bogate doświadczenie, do jednego celu, którym było wychowanie młodzieży na dzielnych ludzi i światłych członków społeczeństwa.

To też choć cichy był i wprost unikał wszelkiego rozgłosu, pogrzeb jego był wielką demonstracyą ku czci niespożytej pracy, ku uznaniu wielkiego serca i rozumu. Olbrzymie tłumy publiczności odprowadziły zwłoki z dworca kolejowego na cmentarz krakowski, nie nęcone świetnością żałobnego orszaku, lecz wiedzione szlachetnym popędem. Nad trumną wypowiedziano słowa pożegnania dla niezmordowanego bohatera obowiązku: radca Dr. German, ks. Dr. Gołba i jeden z uczniów klasy VIII. imieniem władzy, grona nauczycielskiego i młodzieży, oddali cześć zasłudze — w słowach tych brzmiała rozgłośnie nuta szczerości, bez oratorskiej frazeologii przedarły się one łatwo do dusz słuchaczy, bo czciły człowieka, co całe życie pracował mądrze i serdecznie, niczego nie pragnąc dla siebie, wszystko poświęcając dla młodzieży, przyszłości narodu.

Cześć jego pamięci!

POLSKIE MUZEUM SZKOLNE.

— Założenie Polskiego Muzeum szkolnego obudziło żywe zajęcie w szerokich kołach nauczycielstwa i osób, zajmujących się sprawą wychowania. Dowodem tego zajęcia są liczne dary, wpływające bądź wprost do Komisyi zarządzającej, bądź na rzecz Komitetu pomocniczego, zawiązanego w Krakowie, a popierającego gorliwie nową instytucyę. Dary te obejmują dzieła, odnoszące się do wychowania, dawne podręczniki szkolne, których zbiór bardzo ciekawy Muzeum już posiada, modele, dokumenty, obrazy i t. d., nadto kilka życzliwych osób złożyło pewne kwoty pieniężne na cele Muzeum. Sprawozdanie Komisyi ogłoszone drukiem wykazało 1074 pozycyi darów do 1. maja b. r. — W czasie od 1. maja b. r. do końca września otrzymało Muzeum następujące dary:

WP. Arvay Wiktor 2 dzieła w 2 tomach.
WP. Bańkowski Włodzimierz 14 dzieł w 22 tomach.
WP. Basiński Stanisław 1 dzieło w 1 tomie.
WP. Bernhardt Emil pięć tek rysunków.
WP. Bołsunowski Karol 7 dzieł w 10 tomach.
WP. Duchowicz Bronisław 1 dzieło w 1 tomie.
Świet. Dyrekcya Szkoły pols. w Białej 1 dzieło w 3 tomach.
Świet. Dyrekcya Szkoły realnej w Tarnowie 1 dzieło w 1 tomie.
Świet. Dyrekcya Szkoły żeńskiej PP. Franciszkanek u św. Andrzeja w Krakowie 42 dzieł w 42 tomach.

Świet. Dyrekcya gimnazyum św. Anny w Krakowie 46 dzieł w 48 tomach.
Świet. Dyrekcya gimnazyum św. Jacka w Krakowie 237 dzieł w 268 tomach.
Świet. Dyrekcya gimnazyum w Sanoku 2 dzieła w 2 tomach.
Świet. Dyrekcya gimnazyum II. w Tarnowie 1 dzieło w 1 tomie.
Szan. Firma Leopolia 16 modeli.
WP. Furmankiewicz Aleksander 2 dzieła w 2 tomach.
WP. Gątkiewicz Feliks 1 dzieło w 1 tomie.
WP. Dr. German Ludomił 34 dzieł w 40 tomach.
WP. Germanówna Marya 2 dzieła w 2 tomach.
WP. Jachimczak Franciszek 1 dzieło w 1 tomie.
O. O. Jezuici w Chyrowie 3 dzieła w 52 tomach.
WP. Dr. Jordan Henryk jeden plan i 1 dzieło w 1 tomie.
Przew. ks. Józefowicz Feliks jeden medal.
Klasztor P. P. Benedyktynek obrz. łac. 3 dzieła w 4 tomach (dep.).
Klasztor P. P. Benedyktynek obrz. orm. 12 dzieł w 12 tomach.
WP. Koczyndyk Dymitr 26 dokumentów.
WP. Korpak Józef 1 model.
WP. Kossowski Stanisław 12 dzieł w 12 tomach.
WP. Dr. Krotoski Kazimierz 4 dzieła w 5 tomach.
WP. Kusionowicz Michał 4 dzieła w 4 tomach.
WP. Lebiedzki Jan 1 dzieło w 1 tomie.
WP. Leonhard Stanisław 3 dzieła w 3 tomach.
WP. Lewicki Tadeusz 13 dzieł w 13 tomach.
WP. Łepki Bohdan 11 dzieł w 11 tomach.
Przew. ks. Infułat Łękawski 2 dzieła w 2 tomach i 50 K.
WP. Mazanowski Antoni 12 dzieł w 12 tomach.
WP. Mazurek Julian 1 model.
WP. Morawiecki Stefan 1 dzieło w 1 tomie.
WP. Dr. Nartowski Mieczysław 1 dzieło w 1 tomie.
Przew. ks. Nuckowski Jan 1 dzieło w 1 tomie.
WP. Petzold Emil 1 dzieło w 1 tomie.
WP. Pęksa Stanisław 1 dzieło w 1 tomie.
Wys. Rada szkolna krajowa 38 dzieł w 48 tomach.
Wys. Rada szkolna okręgowa w Śniatynie 1 dzieło w 1 tomie.
WP. Sabat Mikołaj 7 dzieł w 7 tomach.
WP. Samolewiczowa Jadwiga 1 medalion.
WP. Schneider Stanisław 11 dzieł w 11 tomach.
WP. Dr. Sinko Tadeusz 1 dzieło w 1 tomie.
WP. Sosnowski Kazimierz 1 dzieło w 1 tomie.
WP. Spadkobiercy ś. p. Jana Blocha 1 dzieło w 6 tomach.
Przew. ks. Prałat Stachyrak Józef 3 dzieła w 3 tomach.
WP. Stefanowicz Antoni 3 dzieła w 6 tomach.
WP. Stein Ignacy 1 dzieło w 1 tomie.
WP. Suchecki Edward 7 dzieł w 7 tomach.
WP. Szafran Józef 18 dzieł w 19 tomach.
Szkoła wydz. imienia Jachowicza w Bochni 2 dzieła w 3 tomach (depoz.)

Szkoła w Pysznicy 4 dzieła w 4 tomach (depoz.)
Szkoła żeńska P. P. Benedyktynek w Staniątkach 97 dzieł w 105 tomach.
WP. Trzaskowski Bronisław 12 Koron.
WP. Vetulani Roman 3 dzieła w 4 tomach.
WP. Weissberg Max 2 dzieła w 2 tomach.
WP. Dr. Winiarz Alojzy 15 dzieł w 132 tomach.
WP. Wójcik Józef 1 dzieło w 1 tomie.
Zakład P. P. Sakramentek we Lwowie 14 dzieł w 18 tomach.
WP. Stanisław Zaremba 1 dzieło w 1 tomie.
Zarząd powszech. wykładów uniw. we Lwowie 9 dzieł w 23 tomach.
WP. Dr. Zathey Stanisław 6 dzieł w 9 tomach.
WP. Dr. Zawiliński Roman 24 dzieł w 30 tomach.
Zgromadzenie najśw. Serca Jez. 4 dzieła w 5 tomach.

Wszystkim Szanownym Ofiarodawcom składa Komisya zarządzająca najserdeczniejsze podziękowanie.

FUNDACYA IM. A. MICKIEWICZA.

W drugiej połowie września złożyli: prof. Jan Szufa od grona gimnazyum w Dębicy za 3. kwartał 30 k.; ks. Dr. Pechnik od grona gimnazyum IV. we Lwowie 11 k.; prof. Adam Ziemski od grona gimnazyum bocheńskiego za czerwiec, lipiec i sierpień 10 k. 70 h.; prof. Franciszek Znamirowski od grona I. szkoły realnej w Krakowie do końca roku bieżącego 20 k.; prof. Bronisław Dobrzański od grona gimnazyum V. we Lwowie 14 k.; prof. Stanisław Alberti od grona szkoły przemysłowej w Krakowie 13 k. 08 h.; prof. Hipolit Neuwirth od grona gimnazyum sanockiego za wrzesień i październik 8 k. 20 h.; prof. J. Dziurzyński od grona gimnazyum III. w Krakowie 4 k. 48 h.; prof. Jan Guzdyk od grona gimnazyum wadowickiego za lipiec, sierpień i wrzesień 16 k.; prof. Bolesław Grotowski od grona gimnazyum rzeszowskiego za wrzesień i październik 8 k. 88 h.; grono gimnazyum Franciszka Józefa we Lwowie 5 k. 80 h.; prof. Jan Tralka od grona gimnazyum stryjskiego za wrzesień i październik 9 k. 50 h.; prof. Andrzej Procyk od grona szkoły realnej i seminaryum w Krośnie 7 k. 80 h.; prof. Jan Kobak od grona profesorów szkoły realnej w Tarnopolu zamiast wieńca na trumnę ś. p. prof. Ludwika Maciulskiego i Władysława Satkiego 50 k.

Stan fundacyi wynosi z dniem dzisiejszym 24.575 k. 13 h.

We Lwowie dnia 12. października 1904.

W imieniu Wydziału: *Józef Czernecki*
ulica Augusta Bielowskiego l. 1.

BIBLIOGRAFIA

za I. półrocze 1904 r.

(Dokończenie).

IV. Podręczniki do nauki szkolnej.

Religia.

Cižek Alois. Katholische Liturgik. Graz. 1904. M. 1.

Gadowski Walenty. Zarys historyi kościoła katolickiego dla szkół średnich i seminaryów nauczycielskich. Kraków. 1904. kor. 2·50.

Heidrich R. Hilfsbuch f. den Religionsunterricht in den oberen Klassen. 3. Aufl. Berlin. 1904. M. 3·50.

König Dr. **Arth.** Lehrbuch f. den katholischen Religionsunterricht in den oberen Klassen der Gymnasien u. Realschulen. 1., 3. u. 4. Kurs. gr. 8^0. Freiburg i/B., Herder. M. 3·80.

1. Allgemeine Glaubenslehre od. die Lehre v. der göttlichen Offenbarung. Mit e. Karte: Die Reisen des Apostels Paulus. 9. u. 10. Aufl. (VII, 108 S.) 1904. M. 1·40. — 3. Die besondere Glaubenslehre. 9. u. 10. Aufl. (VIII, 114 S.) 1904. M. 1·40. — 4. Die Sittenlehre. 9. u. 10. Aufl. (VIII, 74 S.) 1904. M. 1.

Köstlin Dr. **Frdr.** Leitfaden zum Unterricht im Alten Testament f. höhere Schulen. 4., verb. Aufl. (VIII, 137 S.) gr. 8^0. Tübingen. J. C. B. Mohr. 1904. M. 1·80.

— Schülerheft zum Unterricht in der Bibelkunde Alten Testaments f. die Mittelklassen der höheren Lehranstalten. (24 S.) 8^0. Ebd. 1904. M. 0·20.

Kühn Karl. Biblische Geschichte für Unterklassen. 6. Aufl. Berlin. 1904.

Preuschen Dr. **E.** Leitfaden der biblischen Geographie. Mit 6 Orts Ansichten in Tondr. (IV, 74 S.) gr. 8^0. Giessen, E. Roth. 1904. M. 1.

Thrändorf E. u. H. Meltzer. Der Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule u. in den Mittelklassen höherer Schulen. IV. Bd Oberstufe 1. Tl. Das Leben Jesu u. der erste u. zweite Artikel. Von Th. 3., umgearb. u. verm. Aufl. (5. u. 6. Taus.) (VIII, 192 S.) gr. 8^0. Dresden. Bleyl & Kaemmerer. 1904. M. 2·80.

Filologia klasyczna.

Agahd Dr. **R.** Griechisches Elementarbuch aus Homer. Auf Grundlage des Elementarbuches v. H. & Ahrens bearb. Göttingen. 1904. M. 2·40.

Autenrieth's Schulwörterbuch zu den Homerischen Gedichten. 10. verb. Aufl., besorgt v. Prof. Dr. Adf. Kaegi. (XIV, 374 S. m. Holzschn. u. 2 Karten.) gr. 8^0. Leipzig. B. G. Teubner. 1904. M. 3·60.

Behrendt G. u. P. Hirt. Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische im Anschluss an Bellermanns griechische Grammatik u. Lesebuch. 4. verm. Aufl. (IV, 64 S.) gr. 8^0. Leipzig. A. Felix. 1904. M. 1.

Brandt Dr. **Karl,** Dr. **Rich. Jonas u. Jak. Loeber.** Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische. Auf Grund der preuss. Lehrpläne v. 1901. 4. Tl. gr. 8^0. Leipzig. G. Freytag.

4. Obersekunda u. Prima. Bearb. v. Jak. Loeber. (VIII, 176 S.) 1904. M. 2·25.

Cäsar's des C Jul., Bürgerkrieg. Zum Schulgebrauch bearb. u. erläutert v. Gymn.-Dir. Prof. Dr. H. Kleist. Text. Mit 4 Übersichtskarten. (XXI, 202 S.) 8^0. Bielefeld, Velhagen & Klasing. 1904. M. 1·60.

— Denkwürdigkeiten üb. den Bürgerkrieg Hrsg. v. Gymn.-Oberlehr. Prof. Dr. Frz. Fügner. Kommentar. (IV, 152 S.) 8^0. Leipzig. B. G. Teubner. 1904. M. 1·20.

Cicero, M. Tullius: Auswahl aus den Reden. I. Die Rede üb. den Oberbefehl des Cn. Pompeius u. die katilinar. Reden. Hrsg. v. Carl Stegmann. Text. 4. Aufl. (IV, 97 S. m. Bildnis u. 2 farb. Karten.) gr. 8^0. Leipzig. B. G. Teubner. 1904. Kart. M. 1·10.

To samo. Text. B. 4. Aufl. (XXXVII, 97 S. m. Bildnis u. 2 farb. Karten.) gr. 8^0. Ebd. 1904. Kart. M. 1·35.

Cicero. Auswahl aus den rhetorischen Schriften. Für den Schulgebrauch hrsg. v. Dr. Rich. Thiele. (VI, 232 S.) 8^0. Leipzig. G. Freytag. Wien, F. Tempsky. 1904.

Cicero's Reden f. M. Marcellus, f. Q. Ligarius u. f. den König Deiotarus. Für den Schul- u. Privatgebrauch hrsg. v. Fr. Richter u. Alfr. Eberhard. 4. Aufl. (113 S.) gr. 8^0. Leipzig. B. G. Teubner. 1904. M. 1·20.

Ciceronis, M. Tulli, Laelius de amicitia. Für den Schulgebrauch hrsg. v. Thdr. Schiche. 2., verb. Aufl., 2,, unveränd. Abdr. (XX, 42 S.) kl. 8^0. Leipzig. G. Freytag. 1903 M. 0·70.

Cicero. Oratio pro M. Marcello. Für den Schulgebr. erkl. v. Dr. F. Thümer. Gotha. 1904.

Ciceros philosophische Schriften. Auswahl f. d. Schulgebrauch. bearb. u. erl. v. Dr. P. v. Boltenstern. Bielefeld. 1904. M. 1·40.

Cicero's Rede f. Sestius. Für Schüler erklärt v. O. Drenckhahn. Berlin. 1904. M. 1·40.

Drück Dr. **Th.** Praparation zu Vergils Aeneide. 2. Heft: Buch II. u. III. 2. Aufl. (27 S.) gr. 8°. Leipzig. B. G. Teubner. 1903. M. 0·40.

Führer Dr. **Ant.** Übungsstoff f. die Oberstufe des lateinischen Unterrichts. Zugleich e. Lesebuch der griech. u. röm. Geschichte. (X, 206 S.) gr. 8°. Paderborn. F. Schöningh. 1904. M. 2.

Gebhard Dr. **Erich.** Was muss man v. der griechischen u. römischen Mythologie wissen? (87 S.) 8°. Berlin. H. Steinitz. 1904. M. 1.

Gillhausen W. Lateinische Formenlehre f. Schulen m. dem Frankfurter Plan. 4 Aufl. Berlin. 1904. M. 1.

Hansen Dr. **R.** Vokabeln u. erste Präparation zu Xenophons Anabasis. 4 Heft. Buch IV. Gotha. 1904. M. 0·60.

Herodot's Perserkriege. Griechischer Text m. erklär. Anmerkgn. Für den Schulgebrauch hrsg. v. Dr. Val. Hintner. 1. Tl.: Text. 6. Aufl. Mit 1 Karte u. 4 Plänen. Inhaltlich unveränd., nach der neuen Rechtschreibg. hergestellter Abdr. der 5. Aufl. (XIV, 116 S.) gr. 8°. Wien. A. Hölder. 1904. kor. 1·20.

Homer: Gedichte. 1. Tl.: Die Odyssee. Bearb. v. Dr. Osk. Henke. Text. 2. Bd. Buch 13—24. 3. Aufl. (248 S. m. 1 Karte.) 8°. Leipzig. B. G. Teubner. 1904. M. 1·60.

Homer's Ilias. Für den Schulgebrauch erklärt v. Karl Frdr. Ameis. I. Bd. 1. Heft. Gesang I—III. 6. bericht. Aufl. Besorgt v. Dr. C. Hentze. (X, 140 S.) gr. 8°. Leipzig. B. G. Teubner. 1903. M. 1·20.

Homer's Odyssee. Nach der Übersetzg. v. Joh. Heinr. Voss. Für den Schulgebrauch hrsg. v. Dr. Bruno Stehle. 1. Aufl. 3. Abdr. in neuer Rechtschrbg. (151 S. m. Titelbild). kl. 8°. Leipzig. G. Freytag. Wien. F. Tempsky. 1904. M. 0·80.

Horatius Flaccus, des Q., sämtliche Werke, f. den Schulgebrauch erkl. 2. Tl. Satiren u. Episteln. Erklärt v. G. T. A. Krüger u. Gust. Krüger. 1. Bdchn. Satiren. 15. Aufl. Besorgt v. Dr. Gust. Krüger. (XVI, 221 S. m. 2 Karten.) gr. 8°. Leipzig. B. G. Teubner. 1904. M. 2·30.

Horatii Flacci Carmina selecta. Für den Schulgebrauch hg. v. Dr. J. Huemer. 6. Aufl. Wien. 1904. kor. 2.

Hornemann F. Griechische Schulgrammatik zum Gebrauche beim griechischen Unterricht nach der Methode H. L Ahrens. 1. Tl. Homerische Formenlehre. Göttingen. 1904. M. 2·40.

Jordans W. Ausgewählte Stücke aus Cicero in biographischer Folge. Mit Anmerkungen f. d. Schulgebrauch. 6. Aufl. Stuttgart. 1904. M. 2.

Koch's Dr. Ernst, griechische Schulgrammatik. 17. Aufl., bearb. v. Dr. Ghold. Sachse. (XII, 297 S.) gr. 8°. Leipzig. B. G. Teubner. 1904. M. 3.

Königs Dr. W. Erläuterungen zu den Klassikern. Bd. 96. Bischoff E. Erläuterungen zu Sophokles Philoktet. Bd. 97. Tenże. Erläuterungen zu Sophokles Elektra. Leipzig. 1904. à M. 0·40.

Krafft u. Ranke's Präparationen f. die Schullektüre. 1., 4., 9., 18., 26. 32., 43. u. 47. Heft. 8°. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt O. Goedel.

1. Ranke Jul. Alb.: Präparation zu Homers Odyssee Buch I. u. V. Bearb. v. Fr. Ranke u. H. Reiter. 9. Aufl. (31 S.) 1904. M. 0 60. — 4. Ranke Fritz u. Jul. Ranke: Präparation zu Cäsars gallischem Kriege. Buch I. 9. Aufl., neu bearb. v. Prof. Dr. Fr. Ranke. (44 S.) 1904. M. 0·75. — 9. Simon Dr. Jak.: Präparation zu Xenophons Anabasis. Buch II—IV. 4. u. 5. Aufl. (40 S.) 1904. M. 0·65. — 18. Ranke, Fritz u. Jul. Ranke: Präparation zu Cäsars gallischem Kriege. Buch VI. u. VII. 4. Aufl. (52 S.) 1904. M. 0·60. — 26. Stange E.: Präparation zu Tacitus' Annalen, Buch I, 1—52, 55—72. 2., durchgeseh. Aufl. (18 S.) 1904. M. 0·40. — 32. Soltan Dr. W.: Präparation zu Titus Livius. Buch XXI. 3. u. 4. Aufl. (37 S.) 1904. M. 0·60. — 43. Reiter Dr. H.: Präparation zu Homers Odyssee. Buch XIX—XXIV in Ausw. 2., erweit. Aufl. (18 S.) 1904. M. 0·45. — 47. Simon Dr. Jak.: Präparation zu Demosthenes' acht Reden gegen Philipp. 2. Aufl. (57 S.) 1904. M. 0·90.

Livii T., ab urbe condita libri I. II. XXI. XXII. Adiunctae sunt partes selectae ex libris III. IV. V. VI. VIII. XXVI. XXXIX. Unter Mitwirkg. v. A. Scheindler f. den Schulgebrauch hrsg. v. Ant. Zingerle. 6. Aufl. Mit 3 Karten, 2 Schlachtenplänen u. 1 Abbildg. (VII, 352 S.) 8°. Leipzig. G. Freytag. 1903. M. 2.

Ludwig Dr. **H.** Präparationen zu Q. Horatius Flaccus Satiren. I. Heft. Buch 1. Leipzig. 1904. M. 0·60.

Müller Gust. Schülerkommeniar zu Sallusts Schriften. Für den Schulgebrauch hrsg. 3. Aufl. (III, 128 S.) 8°. Leipzig. G. Freytag. 1903. M. 1·25.

Müller Dr. **H. J.** Lateinische Schulgrammatik vornehmlich zu Ostermanns lateinischen Übungsbüchern. (Erweiterte) Ausg. B. 3. Aufl. (X, 349 S.) 8°. Leipzig. B. G. Teubner. 1904. M. 2·60.

Ostermann's Chr. Wörterbuch (Lateinisch Deutsch- u. Deutsch-Lateinisch) zu den Übungsbüchern f. Sexta bis Unter-Sekunda desselben Verf. Neue Ausg. v. Dr. H. J. Müller. 4. Aufl. in der neuen deutschen Rechtschreibg. (VIII. 205 S.) gr. 8°. Leipzig. B. G. Teubner. 1904. M. 1·40.

Tenże. Lateinisches Übungsbuch. IV. Tl. 2. Abtlg, neue Ausg., besorgt v. Dr. H. J. Müller. gr. 8°. Leipzig. B. G. Teubner.
IV, 2. Unter-Sekunda. 2. Aufl. (X, 297 S.) 1904. M. 2.

Ovidius Naso. Metamorphosen. Für den Schulgebrauch ausgew. u. erkl. v. J. Meuser. 8. Aufl. Paderborn. M. 1·60.

Ovidii Nasonis Carmina selecta f. d. Schulgebrauch hg. v. Jos. Golling. 4. Aufl. Wien. 1904. M. 2.

Ovidius Naso P. Gedichte. Auswahl v. Dr. Tegge. 2. Tl. Text u. Kommentar. Berlin. 1904. M. 4·80.

Päpke Dr. **W.** Präparation zu Cäsars Bellum gallicum. 6. Heft Buch VI. Gotha. 1904. M. 0·35.

Platon's Laches u. Eutyphron, zum Gebr. f. Schüler hg. v. A. Bamberg. Bielefeld. 1904. M. 1.

Platon's Apologie des Sokrates u. Kriton nebst den Schlusskapiteln des Phaidon. Für den Schulgebrauch hrsg. v. A. Th. Christ. 3. Aufl. (XVII, 77 S. m. 1 Titelbild.) kl. 8°. Leipzig. G. Freytag. 1903. M. 0·80.

Platon's Gorgias. Für den Schulgebrauch erklärt v. Dr. Loth. Koch, Ausg. A. Kommentar unterm Text. (VI, 193 S.) gr. 8°. Gotha. F. A. Perthes. 1904. M. 2·40. Ausg. B. Text u. Kommentar getrennt in 2 Heften. (VI, 89 u. 100 S.) M. 2·40.

Ranke F. u. Ranke Jul. Präparation zu Ovids Metamorphosen. Buch IV—XI. 6. Aufl. Hannover. 1904. M. 0·60.

Reinhardt Dr. **Karl.** Lateinische Satzlehre. In 2. Aufl. bearb. v. Dr. Jos. Wulff. 3. Aufl., bearb. v. Dr. Ewald Bruhn. (XV, 202 S.) 8°. Berlin. Weidmann. 1904. M. 2·40.

Sallusti Crispi C. de bello Jugurtino liber. Nach Text u. Kommentar getrennte Ausg. f. d. Schulgebrauch hg. v. J. H. Schmalz. 6. Aufl. Gotha. 1904. M. 1·20.

Sammlung v. deutschen Übungsstücken zum Übersetzen ins Lateinische. Hannover. 1904.

Schmidt Dr. **Adf. M. A.** Schülerkommentar zu Livius' Buch I, II, XXI, XXII. u. den Partes selectae (nach der 4. Aufl. der Ausg. v. Ant. Zingerle). 2. Aufl. (IV, 248 S.) 8^0. Leipzig. G. Freytag. 1903.

Schmidt Joh. Schüler-Kommentar zu Cäsars Denkwürdigkeiten üb. den gallischen Krieg. Für den Schulgebrauch hrsg. 4. Aufl. (172 S.) kl. 8^0. Leipzig. G. Freytag. 1904. M. 1·50.

Soltau Dr. **W.** Präparation zu Titi Livii ab urbe condita Buch I. 2. Aufl. Hannover. 1904. M. 0·55.

Stegmann Dr. **C.** Hilfsbuch f. den lateinischen Unterricht der oberen Klassen. Zugleich 6. Aufl. v. C. Meissners kurzgefasster latein. Synonimik. (IV, 132 S.) gr. 8^0. Leipzig. B. G. Teubner. 1904. M. 1·40.

Steuer Dr. **Wilib.** Ergänzungs-Vokabularium zur latein. Übungsbuch v. Busch-Fries 1. Tl. Für Quinta. Leipzig. 1904. M. 0·40.

Taciti Cornelii, historiarum libri qui supersunt. Schulausg. v. Dr. Carl Heraeus. 1. Bd. Buch I. u. II. 5., zum Tl. umgearb. Aufl. besorgt v. Dr. Wilh. Heraeus. (VIII, 242 S.) gr. 8^0. Leipzig. B. G. Teubner. 1904. M. 2·80.

Vergil's [Virgil] Aeneide. Für den Schulgebrauch erläutert v. Karl Kappes. 1. Heft: Aeneis I—III. 6. Aufl. Bearb. v. Dr. Mart. Fickelscherer. (XII, 120 S.) gr. 8^0. Leipzig. B. G. Teubner. 1904. M. 1·40.

Warschauer Dr. **Herm.** Übungsbuch zum Übersetzen aus d. Deutschen in das Lateinische, hg. v. C. G. Dietrich. 4. Aufl. Leipzig. 1904.

Wessely Dr. **Rudolf.** Vereinfachte griechische Grammatik. 1. Tl. Formenlehre, nebst Anhängen. Leipzig. 1904. M. 1·40.

Wilamowitz-Moellendorff Ulr. v., Griechisches Lesebuch. II. Erläuterungen. 1. Halbbd. 3., unveränd. Aufl. (IV, 126 S.) gr. 8^0. Berlin. Weidmann. 1904. M. 2.

Xenophon's Hellenika in Auswahl. Hrsg. v. Dr. Frdr. Gust. Sorof. Kommentar m. Einleitg. 2. Aufl. (XVI, 112 S.) gr. 8^0. Leipzig. B. G. Teubner. 1904. M. 1.

Języki nowsze.

Boerner Otto u. Dinkler R. Lehrbuch der französischen Sprache Ausg. f. Mittelschulen. Leipzig. 1904. M. 1·40.

Boerner Dr. **Otto.** Lehrbuch der französischen Sprache. Mit besond. Berücksicht. der Übgn. im mündl. u. schriftl. freien Gebrauch der Sprache. (O. Boerner's neusprachl. Unterrichtswerk, nach den

neuesten Lehrplänen bearb.) Ausg. B, f. höhere Mädchenschulen (nach den Bestimmgn. vom 31. V. 1894). IV. Tl. gr. 8°. Leipzig. B. G. Teubner.

Bräuning G. Leitfaden durch die deutsche Grammatik. Für den Unterricht in höheren Schulen. Leipzig. 1904.

Damm H. u. Hebecke P. Übungsaufgaben zur deutschen Sprachlehre. Bielefeld. M. 1·10.

Drechsel W. u. Frauenfelder K. Deutsches Lesebuch für technische Mittelschulen u. verwandte Anstalten. IV. Thl. München. 1904. M. 2·10.

Drzewiecki Konrad. Krótka składnia języka polskiego z przykładami i ćwiczeniami. Warszawa. 1904. kop. 60.

Erläuterungen zu den Mittel- u. Oberstufen (Teile III bis VI) v. F. Hirts deutschem Lesebuche, Ausgabe B. (In 5 Bdn.) I. Bd. 2. Abtlg. gr. 8°. Breslau. F. Hirt.

I, 2. Schocke Otto: Die allgemeinen literarischen Stoffe. 2. Abtlg. Erläuterungen zu den Lesestücken 1 bis 42 im zweiten Lesebuch f. die Mittelstufe. (Tl. IV.) (167 S.) 1904. M. 2.

Fiedler Rud. Deutsche Poetik nebst e. kurzen Abriss. der Literatur Österreichs im letzten Jahrhunderte. Hilfsbüchlein f. d. deutschen Unterricht an österr. Mittelschulen. Reichenberg. 1904. M. 1.

Fischer E. Zur deutschen Literatur. Ein Hilfsbuch f. den Unterricht. II. Aufl. Breslau. 1904. M. 1·60.

German Ludomił. Przegląd literatury powszechnej t. IV. Wiek XIX. Lwów. 1904. kor. 2.

Górnik Andrzej. Zbiór pytań i odpowiedzi z literatury polskiej na wyższe gimnazyum i inne szkoły średnie. Lwów. 1903. hal. 80.

Gottesleben N. Deutsches Lesebuch f. Mittelschulen u. ähnliche Lehranstalten. 1. Bd. (VIII, 320 S.) gr. 8°. Strassburg, Strassburger Druckerei u. Verlagsanstalt. 1904. M. 1·80.

To samo. Neue Ausg. 4. Aufl. des bisher. Buches. 2. Bd. (VIII, 520 S.) gr. 8°. Ebd. 1904. M. 2·60.

Graeser. Schulausgaben klassischer Werke. Bd. 1. Goethe, Iphigenie b. v. Lichtenheld. Bd. 7. Schiller, Jungfrau v. Orleans b. v. Kny. B. 16. Lessing, Emilia Galotti b. v. Rebhann. B. 29. Goethe, Egmont bearb. v. Blume. Leipzig. Teubner. à M. 0·50.

Gusinde A. u. Janke O. Übungsschule zur Erlernung der deutschen Sprache in Wort und Schrift. Berlin. 1904.

Hamann E. M. Abriss der Geschichte der deutschen Literatur. Nach G. Brugier zum Gebrauche an höheren Unterrichtsanstalten u. zur Selbstbelehrg. bearb. 4., durchgeseh. u. verb. Aufl. (IX, 299 S.) gr. 8°. Freiburg i/B., Herder. 1904. M. 2·50.

Heil Alfr. Grammatische Übungen. Eine Auswahl zur Befestigg. der Anfangsgründe. (III, 48 S.) Berlin. G. Grote. 1904. M. 0·50.

Heller S. Kurzer Abriss der deutschen Litteraturgeschichte als Repetitorium und zum Selbstunterricht. 2. Aufl. Lemberg. 1904. kor. 1.

Hilfsbuch f. den französischen Unterricht in Sexta, Quinta, Quarta, im Anschluss an K. Kühns Lehrbücher v. den Fachlehrern der Liebig-Realschule zu Frankfurt a. M. (X, 140 S.) gr. 8°. Marburg. N. G. Elwert's Verl. 1904. M. 1·60.

Hilfsbücher f. den deutschen Unterricht. Hrsg. v. Dr. Karl Stejskal. 1. Bdchn. 8°. Wien. Manz.

1. Stejskal Dr. Karl: Regel- u. Wörterbuch f. die deutsche Rechtschreibung. (Mit einheitl. Schreibweisen.) 8., verb. Aufl. (X, 321 S.) 1904. M. 2·20.

Hirzel Dr. **K.** Lesebuch und Lehrplan für den deutschen Unterricht in Würzburg. 1904. str. 337.

Hofmann Dr. **Fritz.** Kleines Handbuch f. den deutschen Unterricht an den Unter- u. Mittelklassen höherer Lehranstalten. 1. Tl. gr. 8°. Leipzig. B. G. Teubner. M. 1·20.

1. Sexta bis Quarta. 2. Aufl. Zugleich 4. Aufl. der Grundzüge der deutschen Grammatik v. F. Wüseke. (XI, 108 S.) 1904.

Kaiser Karl. Französisches Lesebuch in drei Stufen für höhere Lehranstalten. 1. Tl. Unterstufe. 4. Aufl. Leipzig. 1904. M. 1·60.

Kaufmann Otto. Aufgaben üb. die deutsche Sprachlehre zunächst zum Gebrauche in den Unterklassen höherer Lehranstalten. Unter besond. Rücksichtnahme auf Gutmanns u. Marschalls „Grundriss der deutschen Sprachlehre" zusammengestellt. (100 S.) 8°. Landsberg. (G. Berza). 1904. M. 1.

Kohts Rob., Karl Wald. Meyer u. Alb. Schuster. Deutsches Lesebuch f. höhere Lehranstalten. 4. Tl. (Unter-Tertia). 8. Aufl., nach den neuen Lehrplänen bearb. v. W. Fiehn, H. Schaefer u. Dr. A. Schuster. (VIII, 240 S.) gr. 8°. Hannover. Helwing. 1904. M. 2·40.

Lesebuch, deutsches, f. höhere Lehranstalten. (Sexta bis Prima nebst 2 Vorschulteilen.) In Verbindg. m. H. Butzer, Dr. A. Höfer, Dr. R. Pappritz, Dr. E. Prigge, H. Schmidt, Dr. W. Vilmar hrsg. v. Dr. O. Liermann. 1—6 Tl. gr. 8°. Frankfurt a/M., Kesselring. 1904. M. 14·80.

1. Sexta. Bearb. v. Otto Liermann u. Eduard Prigge. (XVIII, 334 S.) M. 2·20. — 2. Quinta. Bearb. v. Dr. Otto Liermann u. Heinr. Schmidt. (XVIII, 419 S.) M. 2·50. — 3. Quarta. Bearb v. Aug. Höfer u. Otto Liermann. (XVI, 367 S.) M. 2·50. — 4. Untertertia Bearb. v. Otto Liermann u. Wilh. Vilmar. (XV, 380 S.) M. 2·50. — 5. Obertertia. Bearb. v. Otto Liermann u. Rich. Pappritz. (XV, 361 S.) M. 2·50. — 6. Untersekunda. Bearb. v. Heinr. Butzer u. Dr. Otto Liermann. (XVIII, 425 S.) M. 2·60.

Łukomski Jan. Wypisy polskie wyd. 20. Warszawa. 1904. kop. 65.

Michaelis Dr. **Carl.** Neuhochdeutsche Grammatik bearb. f. höhere Schulen. 3. Aufl. Bielefeld. 1904. M. 2·20.

Niebuhr Dr. **Karl.** Leitfaden der deutschen Grammatik. 2. Aufl. Hannover. 1904. M. 1.

Ploetz Dr. **Gust. u. Kares Otto.** Kurzer Lehrgang der französischen Sprache. Elementarbuch. Neue Ausg. f. Gymnasien. 2. Aufl. Berlin. 1903. M. 1·80.

Puls Dr. **Alfr.** Lesebuch f die höheren Schulen Deutschlands. 3. Tl. Lesebuch f. Quarta. 2., verm. nach den Lehrplänen v. 1901 u. der neuen Rechtschreibg. verb. Aufl. (XIV, 418 S.) gr. 8°. Gotha. E. F. Thienemann 1904. M. 2·70.

Sanden v. Deutsche Sprachlehre f. höhere Schulen. 3. Aufl. (VII, 64 S.) gr. 8°. Lissa. F. Ebbecke. 1904. M. 0·80.

Schöpke Otto u. Scheibner Max. Lehrgang der französ. Sprache f. lateinlose höhere Lehranstalten. Leipzig. 1904. M. 3.

Schwartz Dr. **W.** Leitfaden f. den deutschen Unterricht auf höheren Lehranstalten. 23. Aufl., nach den neuen Regeln der deutschen Rechtschreibg. bearb. v. Dr. B. Freier. (VIII, 98 S.) gr. 8°. Berlin. J. G. Cotta Nachf., Zweigniederlassg. 1903. M. 0·80.

Steinbart O. u. H. Willenweber. Lehrgang der französischen Sprachen f. Schulen. 1. Tl. Elementarbuch v. St. 4., verb. Aufl. (VIII, 249 S.) gr. 8°. Berlin. H. W. Müller. 1904. M. 2·50.

Strien Dr. **G.** Elementarbuch der französischen Sprache. Ausg. B: Für Realgymnasien. 3. Aufl. (IV, 120 S.) gr. 8°. Halle. E. Strien. 1904. M. 1·20.

— Lehrbuch der französischen Sprache. 2. Tl. Ausg. A: Für lateinlose Schulen. 3., nach der Lehrplänen v. 1901 bearb. Aufl. (VII, 116 S.) gr. 8°. Ebd. 1904. M. 1·40.

Zettel u. Nicklas' deutsches Lesebuch f. höhere Lehranstalten. I., II., IV. u. V. Tl. gr. 8°. München. J. Lindauer.

I. 12., durchaus neubearb. Aufl. hrsg. v. Dr. Geo. Maurer. (VIII, 153 S.) 1904. M. 1·20; — II. 11., durchaus neubearb. Aufl., hrsg. v. Dr. Max Hergt. (XII, 243 S.) 1903. M. 1·80; — IV. 10., durchaus neubearb. Aufl., hrsg. v. Dr. Ernst Knoll. (XII, 264 S.) 1904. M. 1·80; — V. 10., durchaus neubearb. Aufl., hrsg. v. Dr. Pet. Schmitt. 1904. M. 2.

Historya.

Bauer Dr. **Adf.** Lehrbuch der Geschichte des Altertums f. höhere Lehranstalten. Mit 57 Abbildgn., 2 Taf. u. 6 Karten in Farbendr. (VI, 291 S.) gr. 8°. Leipzig. G. Freytag. 1904. M. 4·50.

Brettschneider Harry. Hilfsbuch f. den Unterricht in der Geschichte auf höheren Lehranstalten. 1—3. Tl. 8°. Halle. Buchh. des Waisenhauses.

1. Geschichte des Altertums (Lehraufgabe der Quarta). 4. Aufl. (102 S.) 1904. M. 1·30. — 2. Deutsche Geschichte bis zum Ausgang des Mittelalters (Lehraufgabe der Untertertia). 4. Aufl. (94 S.) 1904. M. 1·30. — 3 Deutsche, insbes. branderburgisch-preussische Geschichte vom Ausgange des Mittelalters bis auf Friedrich d. Gr. (Lehraufgabe der Obertertia). 4. Aufl. (93 S.) 1904. M. 1·30.

Dielitz Dr. **Th.** Geschichtstabellen f. Gymnasien u. Realschulen. 3. Aufl. (80 S.) 8°. Altenburg. H. A. Pierer, 1904. M. 0·55.

Drathen Jos. Geschichte der Griechen v. der dorischen Wanderung bis zur Unterjochung duch die Römer, in leichtverständl. Weise dargestellt f. Rektoratsschulen, Mittelschulen, Präparanden-Anstalten u. die Quarta der Gymnasien u. Realschulen. (56 S.) 8°. Lechenich bei Cöln. Bernh. Lenz. 1904. M. 0·80.

Geschichtszahlen aus der Weltgeschichte. Auf Grund der ministeriellen Bestimmgn. vom 31. V. 1894 zusammengestellt. (12 S.) 12°. Göttingen. Deuerlich. 1904. M. 0·25.

Keppel Karl. Geschichts- Atlas in 27 Karten 18. Aufl. Oldenburg. M. 0·50.

Kurzwernhart H. Das Wissenwerteste aus der Weltgeschichte u. Literatur. Synchronistische Tabellen f. österreich. Mittelschulen u. verwandte Lehranstalten. (34 S.) 8°. Horn. J. Pichler. 1904. M. 0·50.

Lamprecht Karl. Deutsche Geschichte. Der ganzen Reihe. 6. Bd. 2. Abtlg.: Neuere Zeit. Zeitalter des individuellen Seelenlebens. 2. Bd. 1. u. 2. Aufl. (XVI, 482 S.) 8°. Freiburg i/B. H. Heyfelder. 1904. M. 6.

Lohmeyer Dr. **K. u. A. Thomas.** Hilfsbuch f. den Unterricht in der Geschichte f. die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. I. Tl. Deutsche Geschichte bis zum Ausgang des Mittelalters. (Lehraufgabe der Untertertia.) 4. verb. Aufl. v. Emil Knaake u. Dr. K. Lohmeyer. (94 S.) 8^0. Halle. Buchh. des Weisenhauses. 1904. M. 1.

Martens W. Geschichtswiederholungen, hauptsächlich zur Vorbereitung auf Geschichtsprüfungen. Hannover. 1904. M. 2.

Schenk's K Lehrbuch der Geschichte f. höhere Lehranstalten. 2. Aufl., gemeinsam f. alle Schularten neu bearb. v. Dr. Jul. Koch. III. Tl.: Lehraufgabe der Quarta. Geschichte der Griechen u. Römer bis zur Zeit Christi. Mit 4 Geschichtskarten. (VIII, 80 S.) 8^0. Leipzig. B. G. Teubner. 1904. M. 1·40.

Schulte. Kanon der Geschichtszahlen. Zum Gebrauche f. die Schüler des Gymnasiums. Limburg. 1904.

Uhle Dr. **Paul.** Geschichtswiederholungen in vergleichenden u. gruppierenden Zusammenfassungen f. die Schüler der oberen u. mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Eine Beigabe zu jedem Lehrbuch der Geschichte (61 S.) gr. 8^0. Halle. C. A. Kaemmerer & Co. 1904. M. 0·80.

Welter's Lehrbuch der Weltgeschichte f. höhere Lehranstalten, bearb. u. hrsg. v. Dr. A. Hechelmann. 1. 3. Tl. 8^0. Münster. Coppenrath. M. 5·50.

1. Die Geschichte des Altertumes. 43. Aufl. (XIV, 368 S.) 1903. M. 2·50. — 3. Die Geschichte der neueren Zeit. 35. Aufl. (VIII, 430 S.) 1904. M 3.

Widmann Dr. **S. P.** Kanon der Jahreszahlen. (32 S.) 8^0. Leipzig. B. G. Teubner. M. 0·60.

Woynar Dr. **Karl** Lehrbuch der Geschichte des Mittelalters f. die oberen Klassen der Gymnasien. (X, 198 S.) gr. 8^0. Wien. F. Tempsky. 1904. M. 2·60.

Zahorski Jan. Tablica chronologiczna do dziejów Polski. Warszawa. 1904. kop. 35.

Zurbonsen Dr. **Fr.** Tabellarischer Leitfaden der Geschichte. 2. Aufl. (VI, 60 S.) gr. 8^0. Berlin. Nicolai's Verl. 1904. M. 0·80.

Geografia.

Andree u. Schillmann. Berliner Schulatlas. 71 Haupt- u. 58 Nebenkarten. 14. Aufl. Berlin. 1904. M. 1.

Bamberg's Karl. Schulwandkarte v. Deutschland u seinen Nachbargebieten. Für Mittel- u. Oberklassen. Neu bearb. v. Frz. Bamberg.

1 : 750,000. 30. umgearb. Aufl. (Physikalische Ausg. mit od. ohne polit. Grenzen u. polit. Ausg.) Je 20 Blatt je 40 × 48 cm. Farbdr. Berlin. C. Chun. 1904. M. 16.

Tenże. Schulwandkarte der östlichen u. westlichen Halbkugel. (Physikalisch-polit. Ausg. f. einfache Schulverhältnisse). 2. rev. Aufl. 1 : 12,000,000. Je 4 Blatt je 87 × 87 cm. u. 1 Bl. 43 × 87 cm. Ebd. 1904. M. 11.

Tenże. Schulwandkarte v. Palästina. 19. Aufl. Neu bearb. v. Frz. Bamberg. Grosse Ausg. (Physikalische Ausg. m. 4 Kartons.) 12 Blatt je 54 × 35,5 cm. Farbdr. Berlin. C. Chun. 1904. M. 12.

Brust G. u. H. Berdrow. Lehrbuch der Geographie. Unter besond. Berücksicht. des prakt. Lebens f. Real- u. Mittelschulen, Seminare, Handels u. Gewerbeschulen sowie f. den Selbstunterricht verf. 2. durchgeseh. Aufl. Mit 36 in den Text gedr. Karten u. 1 Bilderanh. (VII, 420 u. 44 S.) gr. 8°. Leipzig. J. Klinghardt. 1904. M. 2·60.

Buchholz Dr. **Paul.** Hilfsbücher zur Belebung des geographischen Unterricht. V. Charakterbilder aus Europa. 4. Aufl. Leipzig. 1904. M. 1·80.

Elzingre Henri. Cours de géographie. La 2. année de géographie. Le district, le Jura, le canton de Berne. (IV e et V-e années scolaires: Plan d'études du Jura bernois, 1897). Manuelatlas illustré, contenant 4 cartes et une cinquantaine d'illustrations. 2. éd. (IV, 55 S.) lex. 8°. Bern. A. Francke. 1904. M. 1.

Fritzsche Rich. Methodisches Handbuch f. den erdkundlichen Unterricht in der Bürger- u. Mittelschule. Nach den Grundsätzen der vergleich. Erdkunde u. den Fordergn. der Herbartischen Pädagogik bearb. 2. Tl.: Länderkunde v. Europa. (VIII, 226 S.) gr. 8°. Langensalza. H. Beyer & Söhne. 1904. M. 2·75.

Gaebler's Volksschul-Atlas f. den Reg.-Bez. Arnsberg. m. besond. Berücksicht. der Heimats- u. Vaterlandskunde. 2. Aufl. (11—20. Taus.), verm. durch e. illustr. Heimatskunde der Provinz. (20 farb. Kartens. m. 8 S. Text u. Abbildgn.) Lex. 8°. Arnsberg. J. Stahl. 1904. M. 0·40

— Heimatskarte der Prov. Posen. 1 : 1,000,000. 31,5 × 24 cm. Farbdr. Lissa, F. Ebbecke. 1904. M. 0·25.

Geissler Dr. **Kurt.** Anschauliche Grundlagen der mathematischen Erdkunde, zum Selbstverstehen u. zur Unterstützung des Unterrichtes. Leipzig. 1904. M. 3.

Harms H. Erdkunde in entwickelnder anschaulicher Darstellung. 6. Aufl. Braunschweig. 1904. M. 5.

Kerp Heinr. Methodisches Lehrbuch e. begründend vergleichenden Erdkunde. 3. Bd. Die aussereuropäischen Erdteile nebst den deutschen Kolonien. (XII, 356 S.) gr. 8°. Trier. F. Lintz. 1904. M. 4·20.

Tenże. Lehrbuch der Erdkunde. Ausg. B. (IV, 202 S. m. 36 Abbildgn.) gr. 8°. Trier. F. Lintz. 1904. M. 2·10.

Ketzer Arth. Schulgeographie f. sächsische Realschulen u. verwandte Lehranstalten. 3., nach den Bestimmgn der Lehr- u. Prüfungsordnung vom 8. I. 1904. umgearb. Aufl. (IV, 168 S. m. 16 Fig.) gr. 8°. Leipzig. Dürr'sche Buchh. 1904. M. 2.

Klenk J. G. Geographie der fünf Erdteile, nebst Grundriss der mathematischen Geographie. Für Mittel-, Real- und Lateinschulen. 2. verb. Aufl. (77 S.) kl. 8°. Stuttgart. A. Bonz & Co. 1904. M. 0·25.

Kunz M. Plastischer Repetitions-Atlas üb. alle Teile der Erde f. höhere Lehranstalten. Neue Aufl. 1904. (19 Taf.) 4°. Illzach-Mülhausen. (Gebweiler, J. Boltze). M. 2·50.

Lehmann Ad. Geographische Charakterbilder: Venedig. Leipzig. Schulbilderverlag, M. 2.

Oberfeld's Grundzüge der mathematischen Geographie u. der Astronomie f. mittlere und höhere Schulen, insonderheit f. Lehrerbildungsanstalten u. Lehrer. Neubearb. v. H Brammer. 5. Aufl. Grossenhein. 1904. M. 1·50.

Richter Gustav. Wandkarte v. Schlesien, für den Schulgebrauch. 3. Aufl. Leipzig. 1904. M. 10.

Ruge Dr. S. Kleine Geographie. Für die untere Lehrstufe. 7. Aufl. Leipzig. 1904. M. 2 50.

Sammlung historischer Schulwandkarten, hg. v. A. Baldamus. III. 5. Wandkarte zur deutschen Geschichte des XIX. Jh. M. 15; III. 1. Wandkarte zur deutschen Geschichte des XVI. Jh. 2. Aufl. M. 15.

Seydlitz E. v. Geographie. Ausg. D. in 6 Schülerheften u. 1. Lehrerheft hg. v. E. Oehlmann u F. M. Schröter. Auf Grund d. preuss. Lehrpläne v. 1901. umgearb. v. A. Rohrmann. 7. Heft. Grundzüge der allg. Erdkunde-Verkehrskunde. Breslau. 1904 M. 0·80.

Wauer A. Soziale Erdkunde Hülfsbücher für die Hand der Schüler. I—II. Dresden. 1904.

Matematyka.

Arndt E. Einführung in die Stereometrie des Pensum des ersten Vierteljahres der I. Klasse. Berlin. 1904. M. 1.

Bardey Dr. **E.** Arithmetische Aufgaben nebst Lehrbuch der Arithmetik, vorzugsweise f. Realschulen, Progymnasien u. Realgymnasien. 2. Aufl. Leipzig. 1904.

Tenże. Aufgabensammlung, methodisch geordnet, mehr als 8.000 Aufgaben enth., üb. alle Teile der Elementar-Arithmetik, vorzugsweise f. Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen, sowie für Seminare u. Präparanden-Anstalten. Neue Ausg, bearb. v. F. Pitzker u. O. Presler. 3. Aufl. (VIII, 395 S.) gr. 8^0. Leipzig. B. G. Teubner. 1904. M. 3·20.

Baur Ludw. Lehr- u. Übungsbuch der allgemeinen Arithmetik u. Algebra zum Gebrauche an höheren Lehranstalten (Seminarien, Realschulen u. Gymnasien), sowie zum Selbstunterricht. (VIII, 291 S.) gr. 8^0. Stuttgart. A. Bonz & Co. 1904. M. 3·60.

Block C. Lehr- u. Übungsbuch f. den planimetrischen Unterricht an höheren Schulen. 1. Tl. Quarta. (V, 70 S. m. Fig.) gr. 8^0. Leipzig. B. G. Teubner. 1904. M. 1.

Borks Dr. **Heinr.** Mathematische Hauptsätze. Ausg. f. Realgymnasien. Leipzig. 1904. M. 3·60.

Casper u. Dammert. Rechenbuch f. Mittelschulen, bearb. unter Mitwirkg. mehrerer Schulmänner. 4. Heft. (66 S.) gr. 8^0. Gebweiler. J. Boltze. 1904. M. 0·60.

Dölp Dr. **H.** Aufgaben zur Differential- u. Integralrechnung nebst den Resultaten u. den zur Lösung nötigen theoretischen Erläuterungen. 10. Aufl. Giesen. M. 4.

Erdmann Karl. Anfangsgründe der ebenen Geometrie verbunden m. 1 Aufgabensammlung 1 Tl. Mit 282 in den Text eingedr. Fig. (VIII, 178 S.) gr. 8^0. Dresden. Bleyl & Kaemmerer. 1904. M. 2·25.

Féaux Dr. **B.** Lehrbuch der elementaren Planimetrie. 9., verb. Aufl., besorgt durch Fr. Busch. (VIII, 216 S. m. 213 Fig.) 8^0. Paderborn. F. Schöningh. 1904. M. 2·50.

Fenkner Dr. **Hugo.** Arithmetische Aufgaben. Unter besonderer Berücksicht. v. Anwendgn. aus dem Gebiete der Geometrie, Physik u. Chemie. Für den mathemat. Unterricht an höheren u. mittleren Lehranstalten bearb. Ausg. C. Für den Anfangsunterricht in mittleren Lehranstalten. (IV, 124 S.) gr. 8^0. Berlin. O. Salle. 1904. M. 1·10.

Fuss Konr. Sammlung von Aufgaben aus Algebra. Für Schulen und Selbstunterricht. Nürnberg. 1904. M. 2·40.

Gubler Dr. **E.** Aufgaben aus der allgemeinen Arithmetik u. Algebra f. Mittelschulen. Zürich. 1904. M. 1.

Tenže. Aufgaben aus der allgemeinen Arithmetik u. Algebra f. Mittelschulen. 1. Heft. Resultate u. Auflösungen. Zürich. M. 1·50.

Heller Jos. F. Methodisch geordnete Sammlung v. Aufgaben u. Beispielen aus d. darstellenden Geometrie f. Realschulen. I. Tl. f. 5. Klasse. 2. Aufl. Wien. 1903. M. 1·50.

Hočevar Dr. **Frz.** Lehr- u. Übungsbuch der Arithmetik f. die unteren Klassen der Gymnasien u. verwandten Lehranstalten 5., verb. Aufl. (III, 152 S. m. 3 Fig.) 8^0. Wien. F. Tempsky. 1904. K. 2·10.

Tenže. Lehrbuch der Geometrie nebst e. Sammlung v. Übungsaufgaben f. Obergymnasien. 5., verb. Aufl. (IV, 298 S. m. 201 Fig.) gr. 8^0. Wien. F. Tempsky. 1904. K. 3·70.

Holzinger F. S. Lehrbuch der politischen Arithmetik für höhere Handelsschulen (Handelsakademien) u. zum Selbstunterricht. 3. unveränd. Aufl. (IX, 156 S.) gr. 8^0. Braunschweig. F. Vieweg & Sohn. M. 3.

Holzmüller Dr. **Gust.** Vorbereitende Einführung in die Raumlehre. Im Anschluss an der preuss. Lehrpläne v. 1901 zur freien Auswahl f. den Anfangsunterricht bearb. u. m. Anleitgn. zum Herstellen v. Unterrichts-Modellen versehen. (X, 123 S. m. 76 Fig.) 8^0. Leipzig. B. G. Teubner. 1904. M. 1 60

Janisch Wilh. Geometrische Aufgaben zur Lehre v. der Proportionalität der Grössen (Streckenleitung, vierte u. mittlere Proportionale, Ähnlichkeit der Figuren, Strecken am Kreise, stetige Teilung). (100 S. m. Fig.) gr. 8^0. Potsdam. A. Stein 1904. M. 1·50.

Kambly u. Roeder. Stereometrie u. sphärische Trigonometrie. Nach den preuss. Lehrplänen v. 1901 umgearb. Ausg. der Stereometrie u. der sphär. Trigonometrie v. Kambly. Lehraufgabe der Prima. Mit Übungsaufgaben u. e. Anh.: Der Koordinantenbegriff u. einige Grundeigenschaften der Kegelschnitte. 3., durchgeseh. u. verm. Aufl. (29. der Kamblyschen Stereometrie). (224 S. m. Fig.) gr. 8^0. Breslau. F. Hirt. 1903. M. 2·30.

Lübsen H. B. Ausführliches Lehrbuch der ebenen u. sphärischen Trigonometrie. Zum Selbstunterricht m. Rücksicht auf die Zwecke des prakt. Lebens bearb. 18. Aufl., neu bearb. v. Dr. A. Donadt. (V, 146 S. m. 64 Fig.) gr. 8^0. Leipzig. F. Brandstetter. 1904. M. 2·40.

Matek Bl. Resultate zur Aufgabensammlung in Močnik-Neumanns Lehrbuch der Arithmetik u. Algebra f. die oberen Klassen d. Mittelschulen. Wien. 1904. M. 2·40.

Močnik. Lehr- u. Übungsbuch der Arithmetik f. die unteren Klassen der Realschulen, bearb. v. Ant. Neumann. I. u. II. Heft. 8^0. Ebd. 1904. M. 2·10.

I. 23., im wesentlichen unveränd. Aufl. (II, 94 S.) 1·60. — II. 22., im wesentlichen unveränd. Aufl. (82 S.) M. 1·50.

Müller H. u. F. Pietzker. Rechenbuch f. die unteren Klassen der höheren Lehranstalten. Vorstufe zu den Aufgabensammlgn. v. Bardey u. Müller-Kutnewsky. I. Abteilg: Für Sexta. 2. Aufl. (80 S.) 8^0. Leipzig. B. G. Teubner. 1904. M. 0·80.

Müller H. und Kutnewsky M. Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik, Trigonometrie, Stereometrie. 3. Aufl. Leipzig. 1904. M. 2·80.

Niemöller Dr. F. **u. Dekker P.** Arithmetisches und algebraisches Unterrichtsbuch. Für den mathemat. Unterricht in der Mittel- u. Oberstufe höherer Lehranstalten unter Berücksichtigung der Bestimmungen d. neueren preuss. Lehrpl. bearb. Heft 4: Pensum der beiden Primen. Breslau. 1904. M. 2·50.

Pözl W. Lehrbuch der analytischen Geometrie der Ebene, f. den Gebrauch an Mittelschulen u. zum Selbststudium zusammengestellt. (VII, 123 S. m. Fig.) gr. 8^0. München. J. Lindauer. 1904. M. 2·40.

— **u. G. Effert.** Lehrbuch der allgemeinen Arithmetik u. Algebra (nebst Aufgabensammlung), f. Gymnasien u. Realschulen hrsg. 4. u. 5. Aufl. (VIII, 261 S.) gr. 8^0. Ebd. 1904. M. 3·20.

Rohrbach Dr. **C.** Vierstellige logarithmisch trigonometrische Tafeln nebst einigen physikalischen u. astronomischen Tafeln, f. den Gebrauch an höheren Schulen zusammengestellt. 4. Aufl. (36 S. m. 1 Fig.) Lex. 8^0. Gotha. E. F. Thienemann. 1904. M. 0·80.

Rüefli J. Lehrbuch der Stereometrie, nebst e. Sammlung. v. Übungsaufgaben. Zum Gebrauche an Sekundarschulen (Realschulen) u. Gymnasial-Anstalten bearb. 3. Aufl. (VII, 119 S. m. 111 Fig.) gr. 8^0. Bern. A. Francke. 1904. K. 1·60.

Särchinger E. u. V. Estel. Aufgabensammlung f. den Rechenunterricht in den Unterklassen der Gymnasien, Realgymnasien u. Realschulen. 2. Heft gr. 8^0. Leipzig. B. G. Teubner.

1. Die 4 Grundrechnungsarten m. ganzen einfach u. mehrfach benannten Zahlen. 3. Aufl. (VI, 92 S.) 1904. M. 1. — 2. Bruchrechnung. 3. Aufl. (100 S.) 1904. M. 1·20.

Schmehl Dr. **Chr.** Aufgaben aus der analytischen Geometrie der Ebene. (VII, 111 S.) 8^0. Giessen. E. Roth. 1904. M. 1·60. Auflösungen (45 S.) M. 0·60.

Schuster Dr. **M.** Geometrische Aufgaben u. Lehrbuch der Geometrie. Planimetrie, Stereometrie, ebene u. sphär. Trigonometrie. Nach konstruktiv-analyt. Methode bearb. Ausg. A: Für Vollanstalten. 1. Tl.

Planimetrie. 2., nach den preuss. Lehrplänen v. 1901 umgearb. Aufl. (X, 154 S. m. 2. lith. Taf.) gr. 8°. Leipzig. B. G. Teubner. 1903. M. 2.

Seyffarth Wilh. Allgemeine Arithmetik u. Algebra. Zum Gebrauche an höheren Lehranstalten hrsg. 2. Aufl. (VIII, 118 S.) gr. 8°. Dresden. Bleyl & Kaemmerer. 1904. M. 1·60.

Sickenberger Adolf. Leitfaden der elementaren Mathematik. 3. Tl. Stereometrie, Trigonometrie. 4. Aufl. bearb. v. Al. Schmid. München. 1904. M. 1·20.

Spieker Dr. **Th.** Kurze Anleitung zum Lösen der Übungsaufgaben des Lehrbuchs der ebenen Geometrie f. höhere Lehranstalten. 3. verb. Aufl. 5—6 Taus. (IV, 68 S.) 8°. Potsdam. A. Stein. 1904. M. 1·20.

Stampfer S. Sechstellige logarithmisch-trigonometrischen Tafeln, nebst Hilfstafeln neu bearb. v. E. Doležal. 20. Aufl. Wien. 1904. M. 3.

Utescher Otto. Rechenaufgaben für höhere Schulen. Auf Grund d. preuss. Lehrpläne v. 1901. bearb. 1. Lehrstoff der Sexta. 2. Lehrstoff der Quinta. Breslau. 1904. M. 0·80.

Uth K. Planimetrie. Leitfaden m. Konstruktionsaufgaben u. Übungssätzen. 7. Aufl., 2. der Neubearbeitg. v. R. Franz. (VIII, 157 S. m. Fig.) gr. 8°. Kassel. E. Hühn. 1904. M. 2.

Wendler. Aufgaben f. das Zahlenrechnen in Realschulen. I. u. II. Tl. gr. 8°. Dresden. A. Hühle. 1904 M. 0·60.
I. Für Sexta. Mit 1 Fig im Texte u. 8 Anschauungstaf. (40 S.)
II. Für Quinta. (52 S.)

Ziesemer Joh. Kleine mathematische Geographie. 5. Aufl. Breslau. 1904. M. 1.

Fizyka i chemia.

Arche Dr. **Alto.** Praktische Chemie. Leitfaden f. jüngere Studierende. Anleitung zum Gebrauch der einfachen chem. Geräte u. Reagenzien in ihrer Anwendg. zur Untersuchg. der Körper auf trockenem u. nassem Wege. 2., verb. Aufl. (III, 64 S. m. 14 Abbildgn.) 8°. Wien. A. Hölder. 1904. K. 1·40.

Arendt Dr. **Rud.** Leitfaden f. den Unterricht in der Chemie u. Mineralogie. Methodisch bearb. 9. Aufl., bearb. v. Dr. L. Doermer. (VIII, 130 S. m. 134 Abbildgn. u. 1 farb. Taf) gr. 8°. Hamburg. L. Voss. 1904. M 1·60.

Crüger Joh. Grundzüge der Physik. 29. Auflage. bearb. v. R. Hildebrand. Leipzig. 1904. M. 2·50.

Ebeling Dr. **Max.** Leitfaden der Chemie für Realschulen. 4. Aufl. Berlin. 1904. M. 2·60.

Gajdeczka Jos. Maturitäts-Prüfungsfragen aus der Physik., 3. gänzlich umgearb. Aufl. (III, 207 S. m. 58 Abbildgn.) gr. 8°. Wien. F. Deuticke. 1904. K. 2.

Henninger K. A. Lehrbuch der Chemie u. Mineralogie m. Einschluss der Elemente der Geologie. Nach method. Grundsätzen f. den Unterricht an höheren Lehranstalten bearb. 2. Aufl. Stuttgart. 1904. M. 4·50.

Kleiber Joh. Elementar-Physik zum Gebrauche f. die Unterstufe wissenschaftlicher Anstalten. Unter besond. Berücksicht. der norddeutschen Lehrpläne bearb. Mit mehr als 300 Fig. (VII, 180 S.) 8°. München. R. Oldenbourg. 1904. M. 2.

Kleiber Joh. Lehrbuch der Physik. Zum Gebrauch an realistischen Mittelschulen bearb. Mit zahlreichen Fig. u. Übungsaufgaben. 4. Aufl. München. M. 4.

Kleiber Joh. u. Karsten Dr. **B.** Lehrbuch der Physik. Zum besond. Gebrauche f. technische Lehranstalten, sowie zum Selbststudium. II. Aufl. München. 1904. M. 4.

Mitteregger J. Anfangsgründe der Chemie u. Mineralogie f. die 4. Kl. der Realschulen. 6. Aufl. Wien. 1904. M. 1·70.

Tenże. Lehrbuch der Chemie f. Oberrealschulen. 1. Tl. Anorganische Chemie. 9. Aufl. tamże. M. 2·10.

Rüdorff Dr. **Fr.** Grundriss der Chemie f. den Unterricht an höheren Lehranstalten. Mit in den Text gedr. Holzschn. u. 1 (farb.) Spektraltaf. Ausg. B. 13. Aufl. (VI, 289 S.) gr. 8°. Berlin. H. W. Müller 1904. 3·60. 1. Tl., anorgan. Chemie allein. (VII, 224 S. m. Abbildgn. u. 1 farb. Taf.) M. 2·80.

Sachsse Dr **Rud.** Kurzer Abriss der anorganischen Chemie in leichtfasslicher Darstellung. (Neue Aufl.) (VII, 118 S. m. Abildgn.) gr. 8°. Bautzen. E. Hübner. 1904. M. 2·40.

Scherling's Chr. Grundriss der Experimentalphysik. 6. Aufl. f. Schüler höherer Unterrichtsanstalten bearb. v. H. Rühlmann. (VIII, 267 S. m. 242 Abbildgn.) 8°. Leipzig. H. Haessel Verl. 1904. M. 4·40.

Schreiber Dr. **Rud.** Grundzüge der Chemie m. besond. Rücksicht auf Küche u. Haus, f. den Unterricht an mittleren Lehranstalten methodisch bearb. 3. verb. Aufl. (V, 98 S. m. 28 Abbildgn.) gr. 8°. Cassel. F. Schell. 1904. M. 1·50.

Tomaszewski Fr. i Kawecki A. M. Fizyka i krótki rys kosmografii dla wyższych klas szkół średnich. Wyd. III. Kraków. 1904. kor. 3·40.

Vogler A. Elektrizitäts-Unterricht. Lehrbuch, Lehrmittel u. Anleitung für den Unterricht im Magnetismus u Elektrizität für Lehrer u. zur Selbstbelehrhng. Leipzig. M. 3.

Nauki przyrodnicze.

Ahles Dr. **V.** Unsere wichtigeren Giftgewächse m. ihrem pflanzlichen Zergliederungen u. erläuterndem Text zum Gebrauch in Schule u. Haus. 4. Aufl. Samenpflanzen, Phanerogamae. (VIII, 16 S. m. 18 farb. Taf.) 4^0. Esslingen. J. F. Schreiber. 1904. M. 4·50.

Dörfler Frz. Hilfs-Tafeln zur Mineralogie, nebst e. Schlüssel zum Bestimmen. 5. Aufl. (20 S.) 8^0. Wien. C. Fromme. 1904. K 0·25.

Feldtmann Ed. Der Naturfreund im Walde. Charakterbilder aus d. heim. Tier. u. Pflanzenleben f. Freunde d. Natur, sowie f. reifere Jugend zum Gebrauch in Schule und Haus dargestellt. Regensburg. 1904. M. 4·80.

Götz Jos. Materialien zum biologischen Naturgeschichts-Unterricht. Passau. 1903.

Graber's Leitfaden der Zoologie f. höhere Lehranstalten. Bearb. v. Dr. Rob. Latzel. Mit 474 Abbildgn. im Texte. 4 Farbdr.-Taf. u. 1 Karte. 4., veränd. Aufl. (III, 232 S.) gr. 8^0. Leipzig. G. Freytag. 1904. M. 3·80.

Kauer Dr. **A.** Naturlehre I. Thl. Übereinstimmung u. Verschiedenheiten der Körper. Wärmelehre. Magnetismus. Elektrizität. 9. Aufl. Wien. 1903. M. 1·75.

Loew Dr. **E.** Pflanzenkunde f. den Unterricht an höheren Lehranstalten. Ausg. f. Realanstalten, auf Grund der preuss. Lehrpläne v. 1901 bearb. (In 2 Tln.) 1. Tl.: Lehrstoff der Sexta bis Quarta. 4., durchgeseh. Aufl. (176 S. m. 83 Abbildgn.) gr. 8^0. Breslau. 1903. M. 2.

Meyer K. Naturlehre (Physik u. Chemie) f. höhere Mädchenschulen u. Mittelschulen. 3., verb. u. verm. Aufl. (VI, 242 S. m. 318 Abbildgn.) gr. 8^0. Leipzig. G. Freytag. 1904. M. 2·20.

Migula Dr. **W.** Botanisches Vademecum. Kurzgefasster Leitfaden zur Einführg. in das Studium der Botanik f. Studierende, Lehrer u. Freunde der Pflanzenkunde. (XXIV, 315 S. m. Abbildgn.) schmal 8^0. Wiesbaden. O. Nemnich. 1904. M. 7.

Partheil G. u. W. Probst. Naturkunde f. Mittelschulen etc. Ausg. A. Heft III. (Kurs. 5. u. 6.) 2. Aufl. (V, 167 S. m. Abbildgn.) 8^0. Berlin. Gerdes & Hödel. 1904. M. 1.

Pokorny's Naturgeschichte des Mineralreiches f. höhere Lehranstalten, bearb. v. Max Fischer. 18., verb. Aufl. Mit 244 Abbildgn., 2. farb. Mineral-Taf. u 1 geolog. Karte. (IV, 161 S.) gr. 8°. Leipzig. G. Freytag. 1904. M. 2·40.

Reling H. u. J. Bohnhorst. Unsere Pflanzen nach ihren deutschen Volksnamen, ihrer Stellung in Mythologie u. Volksglauben, in Sitte u. Sage, in Geschichte u. Literatur. Beiträge zur Belebg. des botan. Unterrichts u. zur Pflege sinn. Freunde in u an der Natur, f. Schule u. Haus gesammelt u. hrsg. 4., verm. Aufl. (XVI, 164 S.) 8°. Gotha. E. F. Thienemann. 1904. M. 4·60.

Säurich Paul. Das Leben der Pflanzen. II. Bd. Das Feld. Bilder aus der Pflanzenwelt. Unter Berücksicht. des Lebens, der Verwertg. u. der Geschichte der Pflanzen f. Schule u. Haus bearb. 1. Heft (XII, 137 S.) gr. 8°. Leipzig. E. Wunderlich. 1904. M. 1·60

Schilling's Sam., kleine Schul-Naturgeschichte. Bearbeitung v. R. Waeber. Auf Grund der preuss. Lehrpläne v. 1901 umgearb. durch J. Seiwert. 2. Tl. gr. 8°. Breslau. F. Hirt. M. 2.

2. Das Pflanzenreich nach dem natürlichen System. 22. Bearbeitg. Mit 221 Textabbilgn., sowie 1 schwarzen u. 7 farb. Taf. (183 S.) 1904.

Schmeil Dr. **O.** Botanische Wandtafeln. Taf. 1 u. 2. Je 141 × 122 cm. Farbdr. Mit Text. (Je 2 S.) gr. 8°. Stuttgart. E. Nägele. M. 3·80.

1. Tulpe (1903). — 2. Weise Taubnessel (Lamium album L.). (1903).

Tenże. Zoologische Wandtafeln. Taf. 1. Dromedar. 117 × 161 cm. Farbdr. Stuttgart. E. Nägele. 1903. M. 3·80.

Schoedler Dr. Frdr. Das Buch der Natur, die Lehren der Botanik, Zoologie u. Physiologie, Paläontologie, Astronomie, Mineralogie, Geologie, Physik u. Chemie umfassend u. allen Freunden der Naturwissenschaft, insbesondere den höheren Lehranstalten gewidmet. 23. vollständig neu bearb. Aufl. (In 3 Tln.) III. Tl. Astronomie u. Physik. 1. Abtlg. Astronomie v. Dr. B. Schwalbe, beendet u. hrsg. v. Dr. H. Böttger. Mit e. Lebensbild des Verf. v. Dr. E. Schwalbe. (XIV, 319 S.m. 170 Abbildgn. u. 13 Taf.) gr. 8°. Brauschweig. F. Vieweg & Sohn. 1904. M. 6.

Schoenichen Dr. W. Zoologische Schemabilder. Eine Vorlagensammlung f. Wandtafelzeichnungen u. zugleich e. Leitfaden der Zoologie in Form schemat. Abbildungen m. kurzem erläut. Text. 1. Heft. (21 Taf.) Stuttgart. 1904. M. 2.

Schreiber's grosse kolorierte Wandtafeln der Naturgeschichte. VII. Tl. Esslingen. J. F. Schreiber.

VII. Ahles Dr. V. Unsere wichtigeren Giftgewächse. (Samenpflanzen, Phanerogomae.) 3 Taf. Je 100 × 80 cm Auf Leinw. in Mappe 8·— ; m. Stäben u. lackiert 10·40; Text. (VIII, 16 S.) 4°. M. 0·60.

Stelz Lud. u. Dr. H. Grede. Leitfaden der Pflanzenkunde f. höhere Schulen. Nebst Beilage: Erklärende Farbenskizzen v. Lud. Stelz. 2 Tle. 2. Aufl. (XII, 224 S. u. 99 z. T. farb. Taf. m. Text auf der Rückseite.) gr. 8°. Frankfurt a/M. Kesselring. 1904. M. 4·60.

Witlaczil Dr. E. Naturgeschichte des Pflanzenreichs in Lebensbildern. Wien. 1904. M. 2·60.

Zimmermann Rud. Die Mineralien. Eine Anleitg. zum Sammeln u. Bestimmen derselben nebst e. Beschreibg. der wichtigsten Arten. (XI, 120 S. m. 8 farb. Taf) gr. 8°. Halle. H. Gesenius. 1904. M. 2.

Propedeutyka.

Schulte-Tigges Aug. Philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage f. höhere Schulen u. zum Selbstunterricht. 2. verb. u. verm. Aufl. (XVI, 221 S.) gr. 8°. Berlin. G. Reimer. 1904. M. 3.

Rysunki.

Gögg E. Das Freihandzeichnen nach Körpermodellen u. Naturobjekten im Schulzeichenunterricht. 2., verb. u. verm. Aufl. Mit vielen Abbildgn. auf 20 Taf. (30 S.) gr. 4°. Stuttgart. W. Effenberger. 1904. M. 1.

Schneck Ernst. Die Lehre von den Projektionen. Eine Anleitung im Linearzeichnen. Berlin. 1904. M. 2.

V. Książki dla młodzieży.

Antoszka. Strzelec alpejski. Z czeskiego opracowała... Warszawa. 1904. Nakł. M. Arcta. Zajmujące czytanki dla młodzieży. Nr. 18. kop. 15.

Ta sama. Zaklęta królewna. Baśń z czeskiego. Warszawa. 1904.

Baczyński Julian. Dzieje Polski. Tom I. 8-ka, str. 336. Poznań. 1904. Nakł. Kaz. Kozłowskiego. M. 2·50.

Bełza Stanisław. Lądem i morzem. (Z mojego pobytu w Kastylii. Na obczyźnie wśród swoich. Gdzie wygnańcem był Cezar. Dwa tygodnie na Bornholmie). Warszawa. 1904. kor. 3.

Brzeziński Mieczysław. Z dziedziny przyrody i przemysłu. Pogadanki z młodymi przyjaciółmi objaśnione 400 rysunkami. Napi-

sał... Wyd. 3-ie, powiększone i zadaniami opatrzone. Warszawa. 1904. Nakł. i własność M. Arcta. rb. 1·50.

Bukowiecka Z. Stefek Luty w Brazylii. Warszawa. 1904. rb. 1·80.

Bulwer. Ostatnie dni Pompei, powieść opr. dla młodzieży przez Zbigniewa Kamińskiego. Warszawa. 1904. kop. 50.

Chotkowski Wł. ks. Sieroty, powieść na tle dziejów porozbiorowych. Wyd. IV. Poznań. 1904. M. 1.

Chrząszczewska Jadwiga. O tem, co się niegdyś działo. Opowiadanie z historyi Polski. Warszawa. 1904. kop. 80.

Chrząszczewska J. i Warnkówna J. Z biegiem Wisły. Obrazki i opowiadania. Warszawa. 1904. rb. 1·80.

Dąbrowa A. Z. Wieczory jesienne. Opowiadania matki. Kraków, 1904. Nakł. G. Gebethnera i Sp.

Daudet Alfons. Przygody Jakóba, przyswoiła T. Morzycka. Dla młodzieży. Warszawa.

Dygasiński A. Ucieszne przygody dziadka Florka i chłopca Beldonka w drodze do Częstochowy. Warszawa. 1904.

Geierstam Gustaw. Książka o małym braciszku. Przekład M. Posner-Garfeinowej. Warszawa. 1904. rb. 1·20.

Glogerówna Janina. Z sierocej doli. Warszawa. 1904.

Gogol Mikołaj. Obrazki z życia. Przekład. Opr. dla użytku szkolnego Dr. Piotr Chmielowski. Brody. 1904. hal. 60.

Grajnert Józef. O Czechu wojaku i o polskiej Hance. Opowieść historyczna z czasów potrzeby Grunwaldzkiej. Warszawa

Grzegorzewski J. Za Dunajem. (Bułgarya, Serbia, Czarnogóra) podług... wyd. B. G, Bibl. Macierzy pol. 22. Lwów. 1904. K. 1·60.

Janowski Al. Dziesięć ciekawych wycieczek po kraju. Warszawa. 1904.

Kamiński Zb. Klondykel, przygody poszukiwaczy złota, dla młodzieży opowiedziane. Warszawa. 1904.

Kasyanowicz A. Podróż lądem i morzem do Jerozolimy i innych miejsc świętych Palestyny w r. 1898. Warszawa. 1904. rb 1·20.

Kipling R. O tem, jak dzielny Rikitiki pokonał strasznego węża okularnika. Warszawa. 1904.

Kozłowski St. Stanisław Żółkiewski, kanclerz koronny. Kraków. 1904.

Krasicki Ign. Bajki i przypowieści opr. dla użytku szkolnego Dr. A. Kurpiel. Brody. 1904. hal. 60.

Kraszewski J. I. Stara baśń. Opowiadanie z dawnych czasów. Z powieści przerobiła F. M. Warszawa. 1904.

Tenże. Zygmuntowskie czasy. Wyd. nowe. T. 1—2. Kraków. 1904. kor. 1·60.

Króliński K. Galicya od r. 1772 do naszych czasów. Dla ludu i młodzieży. Stanisławów. 1904.

Kruk. Branka królowa, obrazek historyczny. Poznań 1903.

Książeczka złota dla młodzieży, zawierająca zdania najcelniejszych pisarzów oraz dzienniczek na cały rok. Wyd. II. Warszawa 1904. kop. 30.

Kücklich R. Wahres Lebensglück. Ein Führer f. die reifere Jugend. 2. Aufl. (160 S.) 8^0. Stuttgart. Christl. Verlagshaus. 1904. M. 1.

Łoś W. Główne zasady deklamacyi Warszawa. 1904. kop. 60.

Maryan z nad Dniepru. Dzieje Polski aż po najnowsze czasy, treściwie opowiedziane. Wyd. 3 Kraków. 1904. kor. 5

Mieroszewska Elżbieta. Zbiorek opowiadań dla dzieci. T. II. Kraków. 1904. Nakł. autorki. kor. 1.

Młodnicka Wanda. Stare baśnie opowiedziane na nowo dla grzecznych dzieci. Lwów. 1904. kor. 3.

Morzkowska Antonina. Żołnierzyk burski, powieść dla młodzieży. Warszawa. 1904. kop. 60.

Morzycka Faustyna. Dla rodziny. Z powieści Malota przerobiła dla młodzieży. Warszawa. 1904. kop. 30.

Morzycka-Brzezińska R. Rzym. Dzieje państwa rzymskiego od jego założenia do upadku. Napisała... Warszawa. 1904. Skł. gł. w księg. polskiej J. Sikorskiej. kop. 60.

Nadwiślak Szymon. Dwanaście opowiadań z dziejów Polski, Litwy i Rusi. Lwów. 1904. kor. 1·60.

Niewiadomska C. W kółku rodzinnem. Warszawa. 1904. rb. 1·30.

Orwicz Jerzy. Gołębice. Szkic powieściowy z wieku IV. po Nar. Chr. Pana. Warszawa. kop. 80.

Sempołowska Stefania. Starożytna Grecya i jej urządzenia podług Guhla i Kohnera „Hellada i Roma“. Warszawa. 1904.

Siebert Dr. Frdr. Ein Buch f. Kinder. Gespräche üb. Entstehg. v. Pflanzen, Tieren u. Menschen. 8°. München. Seitz & Schauer. 1904. M. 3.

Siemiradzki Józef Dr. Pod obcem niebem. Szkice i obrazki. Kraków. 1904. kor. 2.

Skimborowicz H. i Załuski W. Dzieje kościoła polskiego w żywotach świętych, błogosławionych i zasłużonych Polaków i Polek. Warszawa. 1904. rb. 1·50.

Staśny A. B. Błędne ogniki. Opowiadanie z czeskiego opracował Zbigniew Kamiński. Warszawa. 1904. Nakł. M. Arcta. Zajmujące czytanki dla młodzieży nr. 19. kop. 15.

Tenże. Stary grabarz. Z czeskiego opracował Zbigniew Kamiński. Warszawa. 1904. Nakł. M. Arcta. Zajmujące czytanki dla młodzieży nr. 33. kop. 15.

Teresa Jadwiga. Rycerz błękitny. — Stacho. — Doczekali. Trzy powieści dla młodzieży. Wydanie nowe. Warszawa. 1904. Skł. gł. w księg. Gebeth. i Wolffa. rb. 1.

Ta sama. Nawała tatarska. Powieść dla młodzieży. Z 5 ma rysunkami M. Kotarbińskiego. Powieści historyczne VII. Petersburg. 1904. Nakł. księg. K. Grendyszyńskiego. rb. 1·20, w opr. 1·50.

Ta sama. Za oceanem, powieść dla młodzieży. Kraków. 1904. Skł. gł. Spółka wyd. pols. kor. 3·20.

Tworzymir Jan. Polskie podania i powiastki dziejowe. Poznań. 1904. M. 1.

Witkowska Helena. Historya ustroju Polski w zarysie w 3-ch częściach opracowała... Warszawa. 1904. Skł. gł. w księg. Naukowej. „Bibl. spółczesna". kop. 40.

Wodzicka Teresa. Historya polska dla młodzieży. Cz. IV. Kraków. 1904. kor. 4.

Zielińska M. Branka litewska, powieść na tle historycznem dla młodzieży. Warszawa. 1904. kop. 90.

VI. Z różnych nauk.

Adler Max. Kausalität u. Teleologie im Streite um die Wissenschaft. Wien. 1904. M. 4·50.

Askenazy Sz. Wczasy historyczne. T. II, Warszawa. 1904. kor. 6.

Beck Heinr. u. Herm. Vetters. Zur Geologie der kleinen Karpaten. Eine stratigraphisch-tekton. Studie. Mit 1 geolog. Karte, 2 Profiltaf. u. 40 Textfig. [Aus: „Beiträge z. Paläontologie u. Geologie"]. (100 S.) Imp. 4°. Wien. W. Braumüller. 1904. M. 12.

Becker Alb. u. Fr. Kriegeskotten. Schulchorbuch f. höhere Lehranstalten. Hrsg. als progressiv geordneter Lehrgang. 2. Tl. Ausg. B. 4. Aufl. 7—10. Taus. (88 S.) 8°. Berlin. Gr. Lichterfelde, Ch. F. Vieweg. 1904. M. 0·80.

Bem Antoni Gustaw. Studya i szkice literackie. Wydanie pośmiertne ze słowem wstępnem Ignacego Chrzanowskiego. Z portretem autora. 8-ka w., str. 316. Warszawa. 1904. Nakł. księg. Naukowej rb. 3·20.

Bergemann Paul. Ethik als Kulturphilosophie. Leipzig. 1904. M. 12.

Bissing F. W. Geschichte Arabiens im Umriss v. den ältesten Zeiten bis auf die Eroberung durch die Araber. Berlin. 1904. M. 3.

Böhme M. Die grossen Reisesammlungen des 16. Jh. u. ihre Bedeutung. Strassburg. 1904. M. 4.

Buchner Dr. Wilh. Leitfaden der Kunstgeschichte. Für höhere Lehranstalten u. den Selbstunterricht bearb. Mit 158 in den Text eingedr. Abbildgn. 9., verb. u. verm. Aufl. (VIII, 258 S.) 8°. Essen. G. D. Baedecker. 1904. M. 3.

Chłędowski Kaz. Siena. Kraków. 1904. K. 20.

Chwolson O. D. Lehrbuch der Physik. Üb. v. H. Pflaum. II. Bd. Lehre vom Schall. Lehre v. strahlenden Energie m. 658 Abb. Braunschweig. 1904. M. 18.

Claus C. Lehrbuch der Zoologie. 7. Aufl. 1. H. Marburg. 1904. M. 8·50.

Demolins E. Le grandes routes des peuples. Essai de géographie sociale. Paris. fr. 3·50.

Dumoulard Henryk. Japonia pod względem ekonomicznym, politycznym i społecznym. Tłóm. M. Sarneckiej. Lwów. 1904. kor. 4.

Dunin Karwicki Józef. Z moich wspomnień. Tom IV. 8-ka, str. 252. Warszawa. 1904. Nakł. księg. A. G. Dubowskiego. rb. 1·50.

Eder Dr. J. M. u. E. Valenta Beiträge zur Photochemie u. Spectralanalyse. Enth. 5 Tle. m. 93 Illustr. im Texte u. 60 Taf. (XIII, 325; 174, 167, 30 u. 51 S.) 4°. Wien. R. Lechner's. 1904. M. 25.

Eisenstein Rich. Reise nach Siam, Java, Deutsch-Neu-Guinea u. Australasien. Tagebuch m. Erörtergn., um zu überseeischen Reisen

u. Unternehmgn. anzuregen. Mit 214 Abbildgn. u. 5 Karten im Text, 8 Tab. m. meteorolog. Beobachtgn. u. 1 Reisekarte. (266 S.) gr. 8°. Wien. C. Gerold's Sohn in Komm. 1904. M. 5·50.

Fort O. u. Schlömilch O. Lehrbuch der analytischen Geometrie. Tl. I. Analytische Geometrie der Ebene 7. Aufl. Leipzig. 1904. M. 4.

Gomperz Heinr. Die Lebensauffassung der griechischen Philosophen u. das Ideal der inneren Freiheit. 12 gemeinverständl. Vorlesgn., m. Anh. zum Verständnis der Mystiker. (VI, 322 S.) gr. 8°. Jena. E. Diderichs. 1904. M. 8.

Graetz Dr. L. Die Elektrizität u. ihre Anwendungen. 11. Aufl. (34—39. Taus.) (XVI, 652 S. m. 574 Abbildgn.) gr. 8°. Stuttgart. J. Engelhorn. 1904. M. 7.

Gray A. Lehrbuch der Physik. Deutsch v. Auerbach. 1. Bd. Allgemeine u. specielle Mechanik. Braunschweig. 1904. M. 20.

Grosse Ernst. Początki sztuki. Przekład z niemieckiego. Warszawa. 1904. rb. 1·20.

Günther Dr. S. Ziele, Richtpunkte u. Methoden der modernen Völkerkunde. Stuttgart. 1904. M. 1·60.

Hambruch E. Logische Regeln der Platonischen Schule in der Aristotelischen Topik. Berlin. 1904. M. 1.

Henderson B. W. Life and Principate of the Emperor Nero. London. fr. 12·50.

Hess Dr. Hans. Die Gletscher. Mit 8 Vollbildern, zahlreichen Abbildgn. im Text u. 4 Karten. (XI, 426 S.) gr. 8°. Braunschweig. F. Vieweg & Sohn. 1904. M. 15.

Holleman Dr. A. F. Lehrbuch der Chemie. Deutsche Ausg. Organischer Tl. Für Studierende an Universitäten u. techn. Hochschulen. 3., verb. Aufl. (X, 490 S. m. Abbilgn.) gr. 8°. Leipzig. Veit & Co. 1904. M. 10.

Kętrzyński Dr. Wojciech. Der deutsche Orden u. Konrad v. Masovien. 1125—1235. Eine Studie. Deutsche verm. Ausg. (189 S.) gr. 8°. Lemberg. Gubrynowicz & Schmidt. 1904 K. 5.

Kienitz-Gerloff Dr. Fel. Methodik des botanischen Unterrichts. (VIII, 290 S. m. 114 z. Tl. farb. Abbildgn.) gr. 8°. Berlin. O. Salle. 1904. M. 6·50.

Klimpert Rich. Lehrbuch der Akustik. 1. Bd. Periodische Beweggn., insbesondere Schallwellen. Mit 257 Erklärgn. u. 106 in den Text gedr. Fig., nebst e. Samlg. v. 70 gelösten u. analogen ungelösten

Aufgaben, nebst den Resultaten der letzteren. Für das Selbststudium u zum Gebrauche an Lehranstalten bearb. nach System Kleyer. (XI, 217 S.) gr. 8°. Bremerhaven. L. v. Vangerow. 1904. M. 4·50.

Kłośnik Z. Japonia. Lwów. 1904. kor. 3.

Koch W. Japan. Geschichte nach japan. Quellen u. ethnogr. Skizzen. Dresden. 1904. M. 2.

Kochanowski J. K. Szkice i drobiazgi historyczne. Treść. U progów doby nowożytnej. — Częstochowa w historyi. — Firleje. — (1364—1400—1900). — Imć Pan Szymon Szczecina i król Władysław Jagiełło. — Pierwotna germanizacya Słowian pomorskich. — W świetle historyografii niemieckiej. — Karol Szajnocha. — Stosław Łaguna jako historyk. — Adolf Pawiński. — Traktat kaliski. — Kamienieccy. — Z czasów Jagiełły. — „Karmazyn" jakich wielu... 8 ka, str. 399. Warszawa. 1904. Nakł. Gebeth. i Wolffa. rb. 2.

Kolbe Bruno. Einführung in die Elektrizitätslehre. I. Statische Elektrizität. 2. verb. Aufl. (VIII, 164 S. m. 76 Fig,) gr. 8°. Berlin. J. Springer. 1904. M. 2·40.

Kraszewski J. I. Polska w czasie trzech rozbiorów 1772—9. Wyd. II. z przedmową prof. Askenazego. T. 1—3. Warszawa. kor. 31.

Krause Chr. Fr. Lebenlehre oder Philosophie der Geschichte zur Begründung der Lebenskunstwissenschaft. 2. Aufl. Leipzig. 1904. M. 4.

Kretschmer Dr. Konr. Historische Geographie v. Mitteleuropa. (Handbuch der mittelalterl. u. neueren Geschichte. Hrsg. von G. v. Below. u. F. Meinecke. IV. Abtlg.. Hilfswissenschaften u. Altertümer.) (VIII, 651 S. gr. 8°. München. R. Oldenbourg. 1904. M. 15.

Krümmel O. Ausgewählte Stücke aus d. Klassikern d. Geographie. 2.: Aus Humbold, Carl Ritter O. Peschel, Ch. Darvin u. F. Richthoffen. Kiel. 1904. M. 2·50.

Külpe Oswald. Die Philosophie der Gegenwart in Deutschland. Eine Charakteristik ihrer Hauptrichtungen nach Vorträgen. 2. Aufl. Leipzig. 1904. M. 1.

Lauterer Dr. Jos. Japan. Das Land der aufgeh. Sonne einst u. jetzt. Nach seinen Reisen u. Studien geschildert. Mit 109 Abbildgn. nach japan. Originalen sowie nach photograph. Naturaufnahmen. (V, 407 S.) gr. 8°. Leipzig. O. Spamer. 1904. M. 7.

Łazarski M. Dr. Zasady geometryi wykreślnej. T. 1. Lwów. 1904. kor. 7.

Leinhaas G. A. Aus vier Weltteilen. Reise-Erinnergn. (214 S. m. 50 Abbildgn. u, Bildnis.) gr. 8°. Mainz. L. Wilckens. 1904. M. 3.

Lommel Dr. E. Lehrbuch der Experimentalphysik. 10. u. 11. neubearb. Aufl., hrsg. v. Dr. Walt. König. Mit 424 Fig. im Text u. 1 (farb.) Spektraltaf. (X, 596 S.) gr. 8°. Leipzig. J. A. Barth. 1904. M. 6·40.

Maass A. Die Wunder des Himmels u. der Erde, erforscht u. ergründet als Naturereignisse allgewaltigster Art. 2. Aufl. Neu bearb., ergänzt u. vollendet. (128 S.) 8°. Colberg. Selbstverlag. 1904. M. 3.

Mann M. Wincenty Pol. Studyum biograficzno literackie. T. I. Kraków. 1904. kor. 5.

Martroye F. L' occident à l' époque byzantine. Gots et Vandales. Paris. 1904. fr. 7·50.

Martus H. C. E. Astronomische Erdkunde. Ein Lehrbuch angewandter Mathematik Grosse Ausg. m. üb. 100 Fig. im Texte. 3., neu durchgearb. Aufl. (XVI, 473 S.) gr. 8°. Dresden. C. A. Koch. 1904. M. 9.

Memoirenbibliothek I. Serie. 14. Bd. 8°. Stuttgart, R. Lutz.
14. Gourgaud, General G. de: Napoleons Gedanken u. Erinnerungen. St. Helena 1815—18. Nach dem 1898 zum erstenmal veröffentlichten Tagebuch deutsch bearb. v. Heinr. Conrad. Mit 6 Portr. 2. Aufl. (XVI, 356 S.) 1904. M. 5·50.

Mercier D. Metafizyka ogólna. Warszawa. 1904. rb. 3·50.

Metschnikoff Elias. Studien über die Natur des Menschen. Eine optimistische Philosophie. Leipzig. 1904. M. 5.

Meyer-Benfey H. Herder u Kant. (Der deutsche Idealismus u. seine Bedeutung). Die Gegenwart Halle. 1904. M. 2.

Mill H. R. International geography. 3. éd. London. 1903. fr. 18·85.

Much Dr. M. Die Heimat der Indogermanen im Lichte der Urgeschichtlichen Forschung. 2. Aufl. Berlin. 1904. M. 8.

Müller Dr. Adf. Ästhetischer Kommentar zu den Tragödien des Sophokles. Mit 1 Lichtdr.-Bild. (VIII, 517 S.) gr. 8°. Paderborn. 1904. M. 5·60.

Muther Ryszard. Historya malarstwa I. Trecento i Quattrocento, przeł. St. Wyrzykowski. Warszawa. 1904. kop. 50.

Nałkowska Anna. Zarys geografii Królestwa Polskiego z ogólnym rzutem oka na geografię Europy. Napisała... 8-ka, str. 174, II. Warszawa. 1904. „Bibl. samokszt.". rb. 1·20.

Netto Dr. Eug. Elementare Algebra. Akademische Vorlesgn. f. Studierende der ersten Semester. (VIII, 200 S. m. 19 Fig.) gr. 8°. Leipzig. B. G. Teubner. 1904. M. 4·40.

Oberhummer Eug. Die Stellung der Geographie zu den histor. Wissenschaften. Wien. 1904.

Opis ziem zamieszkałych przez Polaków. Tom I. ziemie polskie w Prusach. Warszawa. 1904. rb. 4·50.

Ostwald Wilh. Grundlinien der anorganischen Chemie. 2., verb. Aufl. (5. bis 8. Taus.) (XX, 808 S. m. 126 Fig.) gr. 8°. Leipzig. W. Engelmann. 1904. M. 16.

Papée Fryderyk Dr. Polska i Litwa na przełomie wieków średnich. T. I. 8-ka, str. 423 z 1 mapką. Nakł. Akad. Umiej. rb. 4= kor. 10·40.

Pastor Ludw. Geschichte der Päpste seit dem Ausgang des Mittelalters. Mit Benutzg. des päpstl. Geheim Archives u. vieler anderer Archive bearb. 2. Bd. Geschichte der Päpste im Zeitalter der Renaissance von der Thronbesteigg. Pius' II. bis zum Tode Sixtus IV 3. u. 4. vielfach umgearb. u. verm Aufl. (LX, 816 S) gr. 8°. Freiburg i/B. Herder. 1904. M 11.

Philippsohn Alfr. Das Mittelmeergerbiet, seine geographische u. kulturelle Eigenart. Leipzig. 1904. M. 6.

Poniatowski Stan. Aug. Pamiętniki, przeł. Br. Zaleski. Warszawa. rb. 1.

Pusch J. B. Geologiczny opis Polski. Warszawa. 1903.

Rappaport C. La philosophie de l'histoire comme science de l'évolution. Paris. 1903. fr. 3·50.

Remsen Dr. Ira. Einleitung in das Studium der Chemie. Deutsche Ausg. Bearb. v. Dr. Karl Seubert. 3., neubearb. Aufl. (XVI, 462 S. m. 44 Abbildgn. u. 2 Taf.) gr. 8°. Tübingen. H. Laupp. 1904. M. 6.

Romer Eugeniusz. Ziemia. Geografia fizyczna ziem polskich. Lwów. 1904.

Schiemann Thdr. Geschichte Russlands unter Kaiser Nikolaus I. I. Bd. Kaiser Aleksander I. u. die Ergebnisse seiner Lebensarbeit. (X, 637 S.) gr. 8°. Berlin. G. Reimer. 1904. M. 14.

Schmid Dr. Max. Kunstgeschichte, nebst e. kurzen Abriss der Geschichte der Musik. 411. Abb. 10. Taf. Neudamm. 1904. M. 7·50.

Schmidt Dr. Wilhelm. Der Kampf der Weltanschauungen. Berlin. 1904. M. 3·60.

Schwabe Kurt. Mit Schwert u. Pflug in Deutsch-Südwestafrika. 4. Kriegs- u. Wanderjahre. 2., verm. u. nach dem gegenwärt. Stande der wirtschaftl. Verhältnisse umgearb. Aufl. Mit zahlreichen Abbildgn. nach photograph. Aufnahmen u. Zeichngn. des Malers C. Arriens sowie Karten u. Skizzen. (XIII, 514 S.) Lex. 8°. Berlin. E. S. Mittler & Sohn. 1904. M. 11.

Seliwanoff Demetr. Lehrbuch der Differenzialrechnung. Leipzig. 1904. M. 4. (Teubners Samml. v. Lehrbüchern).

Siemiradzki Józef Dr. Geologia ziem polskich. T. I. Lwów. 1903. kor. 9·60.

Sieroszewski Wacław. Na daleki wschód. Kartki z podróży. Przez Syberyę i Mandżuryę do Japonii. — Piąta wystawa powszechna w Japonii. — Dwie wycieczki. — Kawałek Japonii. — Polowanie na wieloryby. — Taku. — Tientsin. — Pekin. — Szang haj. 8-ka, str. 299. Warszawa. 1904. Nakł. Gebethnera i Wolffa. rb. 1·50.

Sobieski Wacław. Szkice historyczne Warszawa. 1904. rb. 1·50.

Soden Dr. H. Palästina u. seine Geschichte. 6. Volkstümliche Vorträge. Leipzig. 1904. M. 1.

Sorel Albert. L' Europe et la Révolution française. 6-e partie. (1800—1805). Paris. 8 fr.

Stoffaes. Cours de mathématiques supérieures. Paris. 1904. fr. 10.

Traube Dr. J. Grundriss der physikalischen Chemie. (VIII, 360 S. m. 24 Abbildgn.) Lex. 8°. Stuttgart. F. Enke. 1904. M. 9.

Vaihinger Jan. Filozofia Nietzschego przeł. Dr. K. Twardowski. Lwów. 1904 kor. 1.60.

Vaschide V. Histoire de la conquête romaine de la Dacie. Paris. fr. 7.

Veltzen Dr. H. Thoden van. System des religiösen Materialismus I. Wissenschaft der Seele. Leipzig. 1904. M. 9.

Vogt Frdr. u. Max. Koch. Geschichte der deutschen Literatur, von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. 2., neubearb. u. verm. Aufl. 2. Bd. Mit 107 Abbildgn. im Text, 9. Taf. in Kpsrst., Holzschn. u. Kupferätzg., 2 Buchdruck-Beilagen u. 17 Fksm. Beilagen. (X, 599 S.) Lex. 8°. Leipzig. Bibliograph. Institut. 1904. M. 10.

Walker Dr. James. Einführung in die physikalische Chemie. Nach der 2. Aufl. des Originals unter Mitwirkg. des Verf. übers. u. hrsg. von Dr. H. v. Steinwehr (X, 428 S. m. 48 Abbildgn.) gr. 8°. Braunschweig. F. Vieweg & Sohn. 1904. M. 6.

Weber Dr. Max. Die Säugetiere. Einführung in die Anatomie u. Systematik der recenten u. fossilen Mammalia. (XII, 866 S. m. 567 Abbildgn.) gr. 8°. Jena. G. Fischer. 1904. M. 20.

Weiss Dr. Joh. Weltgeschichte 4—5 Aufl. VI. Bd. Gren. 1904. M 7.

Wilser Dr. L. Die Germanen. Beiträge zur Völkerkunde. Eisenach. 1904. M. 6.

Windelband Wilh. Über Willensfreiheit. Zwölf Vorlesungen. (VII, 223 S.) 8°. Tübingen. J. C. B. Mohr. 1904. M. 3·60.

Witasek Dr. Steph. Grundzüge der allgemeinen Ästhetik. (VII, 410 S.) gr. 8°. Leipzig. J. A. Barth. 1904. M. 4.

Wundt Wilh. Einleitung in die Philosophie. 3. Aufl. Mit e. Anh. tabellar. Übersichten zur Geschichte der Philosophie u. ihrer Hauptrichtgn. (XVIII, 471 S.) gr. 8°. Leipzig. W. Engelmann. 1904. M. 9.

Tenże. Grundriss der Psychologie. 6. verb. Aufl. (XVI, 408. m. 22 Fig.) gr. 8°. Leipzig. W. Engelmann. 1904 M. 7.

Zernecke Dr. E. Leitfaden f. Aquarien- und Terrarienfreunde. 2. Aufl. Dresden. 1904. M. 6.

Ziekursch Joh. Sachsen u. Preussen um die Mitte d. XVIII. Jh. Ein Beitrag zur Geschichte des österr. Erbfolgekrieges. Breslau. 1904. M. 6.

Dr. Eugeniusz Barwiński.

System oświecenia publicznego,

stworzony przez Komisyę Edukacyi Narodowej.

Gdy 14. października roku 1773 na wniosek Imci Pana Chreptowicza sejmujące w delegacyi stany Rzeczypospolitej powołały do życia pierwsze w świecie cywilizowanym ministeryum oświecenia publicznego, nie sądzili zapewne współcześni, że ta ich Komisya Edukacyi Narodowej, której pieczę nad wychowaniem młodzi narodowej powierzano, zostanie niedościgłym wzorem na lat sto z górą nie tylko dla nas, ale i dla Europy całej. Dwa były względy, które wniosek Chreptowicza osobliwie zalecały: rozwiązanie zakonu Jezuitów pozbawiło opieki i zorganizowanego kierownictwa olbrzymią większość szkół w Polsce i wywołało konieczność zastąpienia czem innem tej opieki; z drugiej zaś strony znajdujemy w pismach współczesnych dowody zrozumienia potrzeby rządowego kierownictwa szkół. Dobitnie tłómaczy ją Staszic w swoich „Uwagach“:[1]) edukacya do jednego celu z ustawą kraju zdążać powinna; ludzie powinni być chowani do społeczeństwa tego, w jakiem pracować będą musieli. Kraj potrzebuje ludzi pewnego gatunku, do pewnych prac obywatelskich, i tylko takich powinny szkoły wytwarzać. Dlatego to każda edukacya krajowa tylko się pod strażą rządu utrzymuje. Oto osnowa rozuwania Staszica. Komisya Edukacyjna miała więc być z założenia swego i była w rzeczywistości organem rządowym, mającym pracować nad wytworzeniem pokolenia ludzi, temu rządowi dla przeobrażenia kraju i społeczeństwa potrzebnych.

W ocenie działalności Komisyi, szczególniej, jeśli na niej wzorować się chcemy, musimy odrębnie traktować zasady pedagogiczne i społeczne, któremi się kierowała, metody, któremi się posługiwała — z jednej strony, i wyniki jej pracy praktyczne — z drugiej. Te ostatnie zgoła nie odpowiedziały oczekiwaniom; ale błędem byłoby na tym fakcie opierać krytykę metod postę-

[1]) Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego, 1785, Kraków 1861.

powania: warunki, w jakich Komisya pracowała, były tak ciężkie, że dziwić się można raczej temu, co pomimo nich w ciągu niespełna lat dwudziestu rzeczywiście zdziałała. Miarą wyników jej pracy jest dla mnie wartość społeczna pokolenia drugiego kontyngientu posłów Sejmu Wielkiego, które w pewnej części już pod wpływem szkół Komisyi pojęcia swoje urobiło. Reforma szkół poszła ciężko i bynajmniej nie była zupełną po dwudziestu latach pracy; silna opozycya żywiołów konserwatywnych — tak części byłych Jezuitów, jak i niektórych innych zakonów, — tem dotkliwiej dawała się we znaki, że w braku innych pracowników opozycyoniści właśnie w znacznej części być musieli wykonawcami reformy, której skrytą walkę wypowiadali; nowości w programie szkolnym w połączeniu z nieudolnością do nowych nauk wielu nauczycieli dawnej szkoły, były powodem niechęci i nieufności ogółu do całego systemu i lekceważenia sobie przezeń szkół akademickich. Wołanie o powrót do jezuickiej łaciny, do starego systemu, — było może głośniejsze w dobie Sejmu Wielkiego, aniżeli w początkach działalności Komisyi. Wpływ Komisyi na społeczeństwo był istotnie nieznacznym, w przeciwnym razie Targowica nie byłaby zyskała tylu zwolenników. Ale miarą wartości pracy Komisyi nie są jej wyniki społeczne. To, co wówczas tylko z trudem wielkim i niezupełnie mogło być wykonane, pozostało jednak jako genialna metoda i system nowego wychowania, czekające do dziś dnia na wykonanie, nie tylko u nas, ale w całym cywilizowanym świecie. Najnowsze usiłowania pedagogiczne Zachodu dzisiaj poczynają dochodzić do tego, co stanowiło jądro systemu Komisyi Edukacyjnej. System ten chcę w krótkości zobrazować.

Cel edukacyi określiłem już na wstępie. Tak rozumiała go Komisya i dlatego pragnęła rozszerzyć zakres władzy swojej nie tylko na szkoły własne i zakonne, ale i na wszelkie inne prywatne zakłady, na szkoły początkowe czyli parafialne, i nawet na edukacyę domową. Staszic proponował prawo, zabraniające komukolwiek oddawania dzieci pod opiekę nauczyciela domowego, któryby nie był egzaminowany przez Komisyę; wychodząc z założenia, że wszyscy powinni być wychowani według obyczajów krajowych, aby krajowi być użytecznymi, żądał on zabronienia wyjazdów za granicę dla osób, które edukacyi krajowej nie ukończyły, i nawet dla wszystkich kobiet, które nie wychowały jeszcze

swoich dzieci. Staszic określa typ człowieka, który powinna wytworzyć edukacya narodowa, jako typ obywatela—rycerza: uderzające podobieństwo do żołnierza — obywatela, ideału współczesnej młodzieży w „Egoizmie narodowym“ Balickiego.

Pierwszą troską Komisyi było wytworzenie nauczycieli, którzyby potrafili w myśl jej zasad pracować. Przygotowanie ich było niezwykle staranne. Dopuszczano do stanu akademickiego, czyli nauczycielskiego nie tych, którzy się zgłosili, bez wyboru, ale wyłącznie takich, którzy „większą nad mierność okazali zdatność“ w szkołach pospolitych. Nauczyciel musiał po ukończeniu szkoły średniej przebyć cztery lata na studyach w Szkole Głównej, pierwszy z nich był próbą, o której wyniku szkoła decydowała. Młodszych od lat 18-tu nie dopuszczano do tej próby. Następnie wymaganą była praktyka sześcioletnia za darmo przy jednej ze szkół Komisyi, i dopiero od siódmego roku, czyli najwcześniej od 28-go roku życia, rozpoczynała się właściwa działalność nauczycielska samodzielna. Wytworzenie oddzielnego stanu akademickiego, żyjącego życiem zgromadzeń, stanu, od którego wymagało się jako cnót głównych: „ducha posługi publicznej“ i poświęcenia — musi zapewnić poważny i gruntowny kierunek wychowaniu publicznemu, tembardziej, że się akademikom dawało najgruntowniejsze wykształcenie, praktyczne wyszkolenie pod okiem doświadczonych kierowników, i, co się wydaje bardzo doniosłem, wiek poważny.

Drugą troską Komisyi było wytworzenie materyału rzeczowego do nauczania: książek szkolnych, zbiorów, atlasów i t. p. Zgodnie z zasadniczym celem wychowania uznano jako cel nauk i książek: praktyczność w życiu i społeczeństwie ludzkiem, gdyż, jak mówił Piramowicz, [1]) edukacya powinna czynić człowieka szczęśliwym i dla drugich pożytecznym i zdolnym do obywatelskich posług.

Dlatego też Komisya w przedmowie do swoich Ustaw tak określa zadanie nauczycieli: mają oni jak najdokładniej co do wiary świętej, czystych obyczajów, miłości ojczyzny, znajomości praw narodowych i najużyteczniejszych w społeczności ludzkiej nauk wychowywać i doskonalić synów obywatelskich. W porównaniu z dzisiejszymi programami uderzyć nas musi porządek wyliczonych

[1]) Grzegorz Piramowicz: Mowy 1773—1787. Kraków 1889.

*

przedmiotów: religia i moralność, a potem nauka prawa — to najważniejsze przedmioty szkolne, na końcu inne nauki — z podkreśleniem ich społecznej użyteczności. Zgodnie z tem czytamy dalej: „rozpoczynając każdą naukę i w każdej onejże części, przełożą nauczyciele jaśnie uczniom swoim, na co się ona w życiu ich przyda; które przełożenie na końcu tejże nauki powtórzone będzie“ [1]).

W porządku nauki polecano kłaść naprzód rzeczy podpadające pod zmysły, proste, łatwe i szczególne przed oderwanemi, złożonemi, trudnemi i ogólnemi. Uczniowie mają więcej na rozum i pojęcie aniżeli na pamięć się uczyć. „Nieprzerwanym nauczyciela usiłowaniem być powinno, aby młódź sobie poruczoną zaprawiał do zastanawiania się nad rzeczami, myślenia i uważania przez siebie samych“. Dlatego też usunięto z pomiędzy tematów do ćwiczeń wszystkie „czcze, oschłe, obojętne, zbyt zatrudniające, nadto dla uczniów wysokie“, i nie ograniczano ćwiczeń do wprawy w stylu, ale kazano je zadawać wszystkim nauczycielom z dziedziny każdej z nauk; pisano je naprzemian tylko w niedziele i dni rekreacyjne.

Bardzo znamiennem jest zastosowanie znajomości łaciny, nabywanej od początku w szkole: nie polecano czytania autorów dla nich samych, dla stylu i języka, ale czytano w każdej klasie inny wybór wypisów z autorów klasycznych, dostosowany do poszczególnych nauk: moralności, historyi, nauk przyrodniczych, rolnictwa, hygieny. W ten sposób uczniowie korzystali ze znajomości języka dla systematycznego poznania zapatrywań starożytnych na nauki poszczególne, poznawali do pewnego stopnia źródła i rozwój tych nauk.

W normalnej szkole średniej, obliczonej na sześciu nauczycieli i sześć klas w kursie siedmioletnim, nieraz ośmioletnim z powodu dodania klasy wstępnej, nieprzewidzianej w ustawach, uczono w pierwszych dwu klasach gramatyki z wypisami, arytmetyki, moralnej nauki, początków geografii, pierwszych wiadomości z historyi naturalnej. Przedmiotów tych uczył w każdej z 2 klas jeden i ten sam nauczyciel, będący zarazem wychowawcą całej klasy. Dopiero od trzeciej klasy począwszy uczniowie słuchali różnych nauk od czterech nauczycieli: nauczyciela Wymowy,

[1]) „Ustawy“ Komisyi cytowałem według wydania Wierzbowskiego.

Matematyki, Fizyki i Moralnej nauki i prawa. Pierwszy, t. j. nauczyciel wymowy dawał w klasie trzeciej: dalszy ciąg gramatyki, łaciny, w czwartej i piątej (dwuletniej) także łaciny z objaśnieniami wypisów z autorów, prozaików i poetów, w klasie szóstej — teoryi wymowy i poezyi. Bliższe wskazówki co do metody zawierają ustawy. Nauczyciel matematyki dawał od trzeciej do piątej klasy po kolei i z powtarzaniami w rodzaju egzaminów i zadań: arytmetykę, geometryę z początkami praktycznej geodezyi, „na polach i innych miejscach“, wprawę w używaniu narzędzi i rysowaniu map mierniczych i algebrę, w szóstej dawał logikę z praktycznem zastosowaniem do zadań życiowych i spraw moralnych. Nauczyciel fizyki dawał nauk przyrodniczych w zastosowaniu praktycznem: a więc w klasie trzeciej historyę naturalną o ogrodnictwie, w czwartej historyę naturalną o rolnictwie i wstęp do fizyki; w piątej przez dwa lata fizykę, mineralogię i botanikę, oraz naukę o zachowaniu zdrowia, do wszystkich nauk dobierając wypisy z autorów łacińskich. Zoologię pozostawiano samouctwu uczniów. W klasie szóstej do zakresu wykładu nauczyciela fizyki wchodziła historya sztuk i rzemiosł. Nauka tego ostatniego przedmiotu prowadzoną była w znacznej części praktycznie przez przypatrywanie się i ocenianie warsztatów i „rzeczy na targach i kramach“; jest to w obszernem tego słowa znaczeniu nauka o rzeczach; gdy zważymy, że była wykładaną w ostatniej klasie, musimy przyznać, że mogła zapełniać ważną lukę w wykształceniu praktycznem. Przedmiot ten jest charakterystyczny dla kierunku szkół Komisyi, również jak i rozpoczynanie nauk przyrodniczych od ogrodnictwa i rolnictwa. Z fizyki polecano usuwać domysły i subtelne dociekania; ten sam duch przegląda z przestrogi dla wykładających naukę chrześcijańską „aby w przekładaniu swojem jasność, prostotę i porządek zachowali, aby subtelne i do wiary ani do obyczajów niesłużące badania oddalili, aby we wszystkiem gruntowną pobożnością, istotnym człowieka i chrześcijanina obowiązkom nieprzeszkadzającą tchnęli“. Wogóle kładziono największy nacisk na praktyczny kierunek nauki moralnej i dlatego nauczyciel tego przedmiotu w klasach wyższych był zarazem nauczycielem prawa i polityki, i rozjemcą i sędzią młodzieży. Niezmiernie charakterystyczne znajdujemy dla niego wskazówki w ustawach. Ma wykładać dzieje asyryjskie i perskie, greckie i rzymskie, — w ostatniej zaś klasie dzieje narodowe

z geografią; historyę średniowiecza i nowożytną pozostawiano samouctwu uczniów. Prawo ma być połączone z nauką moralną, i wogóle cały wykład historyi i prawa ma być z nią w ścisłej łączności. Nauka moralna ma być poparta praktycznemi wskazówkami w życiu i bezwzględną krytyką historyi. „W opowiadaniu dziejów, mówi ustawa, chronić się będzie, aby nie dawał fałszywych wyobrażeń rzeczy, z których największe szkody i zepsucie zdań i obyczajów wynikać zwykły. Wytykać zatem powinien w czynach ludzkich, chociaż na pozór okazałych i błędnie za chwalebne poczytanych, co się z sprawiedliwością, z ludzkością, z dobrą wiarą i dotrzymaniem słowa nie zgadza. Przeto nigdy nie będzie nazywał polityką, to jest umiejętnością rządu, ani bohaterstwem, co jest chytrością, zdradą, podłością, gwałtem, przemocą, najazdem i cudzego przywłaszczeniem“. Nauka prawa ma być połączona z rozbiorem usterek różnych prawodawstw i sposobów ich udoskonalenia. Przytem przyzwyczajano uczni do uznawania za nienaruszalne sentencyi moralnych, jako to: „bez praw i magistratur społeczność trwać nie może; szczęśliwość narodu wypływa ze sprawiedliwości ustaw; obywatel winien posłuszeństwo urzędom, a urzędy prawom; należy się ubezpieczyć przeciw passyom cudzoziemców; każdy naród dla własnego szczęścia pomiarkowaniem ograniczać się powinien“ i t. p.

Ustawy dają również ciekawe wskazówki co do celu i kierunku wychowania młodzieży żeńskiej; ganią chęć pozyskania błyskotliwych wiadomości w stołecznych pensyach, a polecają gruntowne wychowanie z pamięcią na przyszłe zadania i obowiązki na wsi; z nauk polecają przedewszystkiem czytanie i pisanie po polsku; arytmetykę; roboty ręczne; potem moralną naukę i historyę, zwłaszcza narodową; zakazują romansów, prócz Telemaka.

Wreszcie ustawy określają zakres nauki w szkołach parafialnych albo ludowych. Ma w nich być dawana „nauka chrześcijańska i obyczajów, czytanie, pisanie, rachunki, początki rozmiaru z wiadomością miar, wag i monet; nauka ogrodnicza i rolnicza więcej przez okazywanie samychże robót niż przez mówienie i przepisy na pamięć; geografia parafii, wiadomości zachowania zdrowia, leczenia bydląt, handlu wewnętrznego w tej okolicy i sąsiedztwie, użycia tych rzeczy, które się częstokroć po wsiach i miasteczkach zaniedbują, a użytecznemi być mogą, jak np.

szmat, popiołów i t. p.". I dla tych szkół, jak dla średnich, polecano uczyć praktycznie, metodą analityczną, jako bardziej stosowną rozumowi ludzkiemu, a osobliwie dziecinnemu, i naturze wszech rzeczy; polecano szczepienie w młodzieży cnoty, budzenie w niej poczucia obowiązku względem kraju i bliźnich. Dlatego to i tutaj prawo polityczne Rzeczypospolitej było zakończeniem i dopełnieniem elementarnej nauki moralnej, bo widziano w niem „obowiązki wzajemne, jakie w każdym kraju i związku narodowym muszą zachodzić między zwierzchnością i pod jej obronną pieczą zostającymi obywatelami".

I dla tych szkół początkowych odrzuca Komisya z nauk przyrodniczych „wszystko, co jest marnem, bezpłodnem dociekaniem", a żąda dla młodzieży „rzeczy praktycznych, pożytecznych jednostkom i ojczyźnie".

Żądano nauki początkowej pospolitej dla wszystkich dzieci w wieku lat od 8 do 10-ciu albo nawet 12-tu. Niektóre szkoły kształciły kosztem fundatorów (np. Wielopolskich w Wielkim Książu) wybranych chłopców włościańskich, aby ich potem posłać po wsiach na wójtów, przysiężnych i t. p. dla przykładu. Za naukę uwalniano od poddaństwa. Szkoły popierały samouctwo przez zadawanie lekcyi pastuchom na pastwiska (np. w Siemkowicach), i kontrolę wyników tej nauki.

Do wprowadzenia w życie nowej metody główną przeszkodą obok braku ludzi był zaznaczony już brak książek z nowym systemem zgodnych. Stare podręczniki były zupełnie nieużyteczne, ale w braku innych, ze szkodą dla uczni i nauczycieli, były używane dość długo, w niektórych naukach — do końca. Na jasnych argumentach oparł Piramowicz potrzebę powołania do życia Towarzystwa do ksiąg elemantarnych, otwierając je publiczną uroczystością. Stworzono zgromadzenie uczonych mężów, które drogą konkursów miało pozyskać potrzebne książki szkolne. Praca była niemała i niełatwa. Ogłoszono warunki konkursu po polsku i po łacinie, wzięli w nim udział krajowi i obcy uczeni. Ogólne zasadnicze wymagania od poszczególnych książek oznaczono w konkursowych warunkach. Towarzystwo żądało naprzód programu książki, dokładnego planu, który po uzyskaniu zatwierdzenia, z uznanemi za potrzebne zmianami, wracał do autora dla wykonania. Gotowy rękopis roztrząsano starannie i szczegółowo w Towarzystwie; jeżeli wymagał tłómaczenia na polski język,

to dokonywano go pod ścisłą kontrolą Towarzystwa. Przedyskutowany i za dobry uznany podręcznik z poleceniem Towarzystwa przechodził do Komisyi Edukacyi Narodowej, która mu dopiero ostatecznego zatwierdzenia i polecenia udzielała. Nie szczędzono trudów i starannej pracy dla pozyskania możliwie najlepszych książek, ściśle dostosowanych do ogólnych zasad i metod uznanych za dobre przez Komisyę. Dużo prac poszczególnych uczonych nie przyjęto, gdy warunkom nie odpowiadały. Pomimo zastrzeżeń, ograniczeń i trudności zyskano cały szereg doskonałych jak na owe czasy podręczników, których metoda pod wielu względami i dzisiaj za wzorową uznaną być musi. Wydano z aprobatą Komisyi: elementarz ks. Kopczyńskiego, moralną naukę Popławskiego, dzieje Wschodu i Grecyi braci Skrzetuskich, gramatykę Kopczyńskiego, wypisy z autorów klasycznych, dykcyonarz łaciński Koźmińskiego, dykcyonarz starożytności Piramowicza, arytmetykę, geometryę i algebrę Lhuiliera w tłómaczeniu polskiem, zoologię i botanikę Kluka, wstęp do fizyki i mechanikę Hubego w tłómaczeniu Koca, wreszcie zatwierdzono logikę Condillaca w tłómaczeniu, która dopiero w 1808 r. ukazała się w druku, i przedyskutowano hygienę Czempińskiego. Jeśli zważymy trudności, to musimy przyznać, że i to jest rezultat olbrzymi pracy zaledwie lat 10-ciu Towarzystwa do ksiąg elementarnych.

Dla dopełnienia obrazu zasad wychowawczych Komisyi podnieść jeszcze muszę ten szczególny nacisk, z jakim polecała ona uwadze nauczycieli we wszystkich szkołach edukacyę fizyczną młodzieży. Wykład zasad hygieny był objęty programem wszystkich szkół, nawet ludowych. Codziennie miał być wyznaczony czas na rozrywki i ćwiczenia sił dla uczniów. Nauka teoretyczna zajmowała tylko 20 godzin tygodniowo, bo dwie przed południem i dwie po południu, a w 2 dni rekreacyjne w tygodniu tylko przed południem; miała więc młodzież dosyć czasu na zajęcia praktyczne i ćwiczenia ciała, którym ostatni rozdział ustaw Komisyi jest poświęcony. W rozdziale tym Komisya podkreśla zależność zdrowia dzieci od trybu życia rodziców, do których zwraca się z żądaniem ochronienia dzieci swoich od zboczeń fizycznych, których naprawa w wieku szkolnym nieraz już niemożliwą się staje. Następnie, po zaznaczeniu wagi zdrowia poszczególnych obywateli dla siły i potęgi całego narodu, Komisya daje szczegółowe wskazówki rodzicom, na co należy zwracać uwagę przy

chowaniu dzieci od urodzenia, aby ich na silnych i zdrowych ludzi wykierować. Wreszcie znajdujemy przepisy o edukacyi fizycznej młodzieży szkolnej: Komisya zwraca uwagę na związek racyonalnej metody nauczania ze zdrowiem uczni; poleca gry i zabawy na świeżem powietrzu, hartowanie i wprawę w znoszeniu trudów i t. p. Rozdział poświęcony tej sprawie zamyka zbiór ustaw Komisyi takim znamiennym ustępem: „Za godne szlacheckiej młodzi poczytać się powinny ćwiczenia takowe, które obrotów żołnierskich w ciągnieniu, szykowaniu, dobywaniu i bronieniu jakiego miejsca naśladują; nic bardziej do wpojenia męstwa, mocy duszy, szlachetnej wielkomyślności i ducha starodawnego rycerstwa nie pomoże, jako takowa młodzi zaprawa. W niej roztropnie kierowani nauczą się rozeznawać bezrozumne junactwo od prawdziwego męstwa i waleczności; zawczasu przekonani zostaną o tej prawdzie i do jej uiszczenia przygotują się: iż każdy obywatel we wszystkich krajach, ale osobliwie Rzeczypospolitej, żołnierzem, to jest obrońcą ojczyzny swojej być powinien, nie oglądającym się na płacę, lecz idący torem sprawiedliwości i honoru. A jako przełożeni i dozorce nad edukacyą w zwyż wymienionych ćwiczeniach i rozrywkach bronić jak najpilniej mają wszelkich zdrad, podstępów, napastowania, przewodzenia mocniejszych nad słabszymi, okazywania junactwa i zuchwalstwa, gdy się zaś co takowego przytrafi, surowo karać; tak z drugiej strony wielce pomoże, kiedy nie lękliwych, nie delikatnych, odważniejszych i zwycięzców w grach i ćwiczeniach, jawnie, bez poniżenia nikogo, pochwalać, gałązki lub wieńce im ofiarować, na czele innych w podobnych rozrywkach stawiać, drugich do sławienia wierszem wygranej spółucznia zachęcać będą. Tak nierozdzielnym idąc związkiem edukacya moralna z edukacyą fizyczną będą zdolne dać społeczności cnotliwego człowieka, ojczyźnie dobrego obywatela“.

W tej edukacyi moralnej na uwagę jeszcze zasługują zasady kar i nagród. Kary mają być przedewszystkiem moralne; Komisya zresztą zezwala na nie niechętnie, daleko większe znaczenie wychowawcze przypisując nagrodom. W sposobie wyrównywania nieporozumień wielką rolę odgrywa sąd koleżeński, rozjemczy; wypadki podobne są demonstracyą praktyczną do wykładu nauki moralnej.

We wszystkich więc instrukcyach i przepisach Komisyi widzimy główny nacisk na kształceniu praktycznem charakteru;

do tego głównego celu zdążają wszystkie nauki, wszystkie zajęcia szkolne.

Rozumiejąc tak wyraźne zadania wychowania pospolitego, nie mogła oczywiście Komisya urządzać szkół różnych typów, do wyboru; po gruntownym namyśle jeden typ jednolity szkół dla całej młodzi narodowej został uznany za najpewniej mogący dostarczyć Rzeczypospolitej pokolenia pożądanych obywateli — rycerzy, i Komisya całej swej, za słabej zresztą niestety, egzekutywy użyła dla nagięcia do tego typu nie tylko szkół akademickich, ale wszystkich, w Koronie i Litwie, nawet prywatnych. Nie fantastycznej doskonałości indywidualnej jednostek, ale przeciętnej, możliwie wysokiej a powszechnej wartości całego pokolenia, kuźnicą — ma być szkoła narodowa; inne szkoły, o ile nie mogły być zwalczane, wolno było conajwyżej tolerować; popieranie zasiłkami rządowymi szkół różnych, urabiających najrozmaitsze rozbieżne typy ludzi, byłoby oczywiście w oczach współczesnych marnotrawstwem i bezcelowem, bezmyślnem poczynaniem. Nawet opozycya przeciwko Komisyi i nowemu porządkowi edukacyi tę zasadniczą dążność wyrażała: czas reformy musiał wykazywać pewne wahania, jednolitość trudno było odrazu osiągnąć; żądanie powrotu Jezuitów do steru wychowania było wyrazem najmocniej powszechnie odczuwanej potrzeby zastępu obywateli w zdecydowanym, choćby nawet jezuickim kierunku, ale stanowczo moralnie urobionych. Wytknięcie właśnie takiego kierunku wychowania powszechnego, godnego usiłowań całego narodu, kierunku, obiecującego rozwój sił narodowych, jest nieśmiertelną zasługą Komisyi Edukacyi Narodowej. Wskazania jej czekają jeszcze na wykonawców.

Dr. Kazimierz Lutosławski.

Statystyka szkół parafialnych na Litwie

w pierwszej ćwierci XIX. wieku.

(Dokończenie).

Szkółki w powiecie rossieńskim.

Rossienie. W powiatowem mieście, poniekąd stolicy Zmudzi, w Rossieniach, O. O. Dominikanie (sprowadzeni tu w 1642 r. przez Jerzego Tyszkiewicza, biskupa żmudzkiego), bogato uposażeni, utrzymywali parafię, a przy niej szkółkę, w której było w 1822 roku (wszystkie wiadomości o szkołach w tym powiecie pochodzą z tego czasu, jak też liczba ludności parafialnej) tylko 4 uczniów: dwóch ze stanu mieszczańskiego i tyleż z włościańskiego, a w parafii — 3732.

Wodżgiry. Szkółka w parafii widuklewskiej bez funduszów, za opłatą nauczycielowi po 12 groszy tygodniowo, przy filialnym kościele; uczniów 16: ze szlachty 2, ze stanu mieszczańskiego 8, z włościan 6; ludność parafialna 5320 (ale w roku 1826, jak się o tem z innej wizyty dowiadujemy).

Gawry. Szkółka parafialna, istniejąca na takich samych warunkach; uczniów ze stanu włościańskiego 5; w parafii — 2309.

Poszołtuń. Filia w poprzedniej parafii z klasztorem Benedyktynów [1]), którzy tu szkółkę swojem staraniem utrzymywali, a nauczyciel od uczniów pobierał po 12 groszy na tydzień; uczniów było 9: ze szlachty 1, i ze stanu włościańskiego 8, czterech chłopców i tyleż dziewcząt.

Upina. Filia, należąca do parafii w Girdyszkach, przy której szkółka bez stałych dochodów; nauczycielowi płacono tygo-

---

[1]) Witołd sprowadził Benedyktynów na Litwę i osadził ich w 1410 r. w Starych Trokach, gdzie byli do 1804 r., a potem przeniesieni, po skasowaniu tam etatowego klasztoru, do istniejących jeszcze w Horodyszczu i Nieświeżu na Litwie; w Poszołtuniu była kolonia Bened. z Trok, która posiadała 10 włók ziemi, 15 poddanych i 389 rs. kapitału; w 1829 r. było tam 3 zakonników.

dniowo po 15 groszy; uczniów 14: ze stanu szlacheckiego 6 chłopców i 2 dziewczyny, z włościan 6 chłopców; w parafii — 2574.

Skawdwile. Przy parafialnym kościele szkółka, mająca takież warunki bytu; uczniów 15: ze szlachty 6 chłopców i 4 dziewczynki i 5 włościan, ludność zaś parafialna wynosiła 902 osób.

Odachów. Szkółka parafialna bez funduszów utrzymywana staraniem proboszcza; uczniów 7 ze stanu włościańskiego, czterech chłopców, a trzy dziewczynki, w parafii — 666.

Poszyle. Takież same warunki i w tej szkółce; uczących się 8: ze szlachty 6, z włościan 2; ludność parafialna 947.

Kołtyniany. Nauczyciel opłacany przez rodziców, 15 groszy tygodniowo, uczniów 11: jeden ze szlachty i dziesięciu włościan, w parafii — 3754.

Szyłele. Zupełnie tak samo urządzona, jak poprzednie; uczniów 45: ze stanu szlacheckiego 15, włościańskiego 30; parafialnej ludności 2847.

Nowe-Miasto. Za zwyczajną opłatą nauczyciela, 15 groszy na tydzień, staraniem proboszcza utrzymywała się tu szkółka parafialna, składająca się z 16 uczących się: z mieszczańskiego stanu 10 chłopców i 4 dziewczynki i z włościańskiego 2 chłopców, w parafii zaś całej — 2086.

Szweksznie. Szkółka parafialna równie też bez funduszu; opłata nauczyciela, jak wyżej; uczniów 47: chłopców 39, dziewcząt 8, z włościan, a w parafii — 3705.

Wewyrzany. W Wewyrzanach, alias Wiwirzanach, parafialna szkółka utrzymywała się, jak poprzednie; uczniów 26: 19 chłopców i 7 dziewczynek z włościańskiego stanu; ludność w parafii — 2180.

Andrzejów. Bez stałych dochodów, przez rodziców uczących się opłacany nauczyciel (po 12 groszy tygodniowo); uczniów 6: chłopców 4, dziewczynek 2 z włościan, w parafii — 2007.

Retów. Funduszu na szkółkę i tu nie było; nauczyciel pobierał od uczniów po 15 groszy na tydzień i za to uczył, a tak zwane „dewotki“ (osiadłe przy kościele stare kobiety) udzielały nauki — zapewne za takąż samą zapłatę — dziewczynkom; uczących się 68: 4 chłopców ze szlachty, a z włościan 44 chłopców i 90 dziewcząt; ludność parafialna 2477.

Pogromońć. Szkółka parafialna na utrzymaniu uczących się (po 15 groszy tygodniowo), których tu było 10 chłopców stanu włościańskiego, a ludności w parafii tylko 578.

Taurogi. Z dawnego na szkółkę funduszu z początku XVI. w. już i śladu nie pozostało; w tym czasie szkółka utrzymywała się w taki sposób, jak wszystkie prawie inne w tym powiecie, to jest z opłaty od uczących się (tu płacono po 12 groszy na tydzień), których tu było tylko czterech chłopców ze stanu włościańskiego, a w parafii całej — 1498.

W Taurogach oprócz tej szkółki była jeszcze druga luterska, na której utrzymanie dziedzic (natenczas Zubow) płacił na rok nauczycielowi 15 talarów, a rodzice uczących się po 2 z. pl. i wóz drzewa rocznie; szkółka ta była w osobnym domu, należącym do zboru luterskiego; uczono tam po niemiecku, ale nauczyciel (Schleisner) obiecywał, że zacznie się wykład języka polskiego i rosyjskiego; uczących się było 31: chłopców 19, dziewczynek 12, ze stanu mieszczańskiego, a w całej parafii 1500[1]).

Chwejdany. Z dawnych zapisów, z początku XVII. wieku, był tu plac wyznaczony na szkołę, która z czasem straciła wszelkie fundusze i natenczas utrzymywała się tylko z płacy, 12 groszy tygodniowo, składanych przez uczących się nauczycielowi; domu własnego także nie było; uczniów 23: ze stanu szlacheckiego chłopców 11 i jedna dziewczynka, i 11 chłopców włościańskich, w całej zaś parafii — 1905.

Tenenie. Szkółka parafialna mieściła się w plebanii, nie mając żadnych innych dochodów, oprócz opłaty 12 groszy na tydzień od uczniów, których tu było tylko 8: ze szlachty 3, z włościan zaś 8; ludność parafialna 1396.

Zwingie. Utrzymywała się parafialna szkółka w takiż sam sposób, mieszcząc się w domu szpitalnym; uczniów 13: ze stanu szlacheckiego 4, z włościańskiego 9; w parafii — 1093.

Wojnuta. Straciwszy dawne uposażenie, istniała tu szkółka na takichże warunkach; uczył się w niej jeden tylko ze szlachty chłopiec, a w parafii 2205 ludności.

---

[1]) Oprócz tej było jeszcze 7 szkółek luterskich, w których się uczyło osób 121; a zatem we wszystkich 8 szkołach uczących się 152, przy ludności na to luterskiej 3314.

W całym więc powiecie rossieńskim w 1822 r. było szkółek 22 [1]), w których się uczyło 387 dzieci; chłopców 314, dziewcząt zaś tylko 73.

I tak tedy rekapitulując o szkółkach parafialnych, co się wyżej rzekło, otrzymamy następujące statystyczne daty:

1822 r. w powiecie wileńskim szkółka 1, uczących się 20 [2])
w powiecie kowieńskim szkółek 6, „ 92

---

[1]) Mieliśmy także spis szkółek tego powiatu z r. 1825, w którym są wymienione takie szkółki, jakich w 1822 roku nie znajdujemy. A mianowicie: W miasteczku Surwiliszkach, — stałego funduszu w tej, jak i w innych, nie było, za naukę płacili rodzice uczących się, w miarę możności, rozmaicie; uczniów 40, a w parafii ludności 2245. — W Hrynkiszkach uczniów 11; parafialnej ludności 1818. — W Żoginiach u Franciszkanów, sprowadzonych w 1762 r. przez Urszulę z Billewiczów i Wawrzyńca Nagórskich (Franciszkanów w 1825 r. było 5, kapłanów 4 i braciszek 1, cfr. Catalogus z tego roku, wydany w Wilnie u Bazylianów, p. 30), uczniów 14, w parafii 3804. — W Kelmach uczniów 17, ludność parafialna 5684. — W Niemoksztach uczniów 27, a w parafii 3320. — W Jurborgu uczniów 11, parafian 2200. — W Wielonie uczniów 30, parafian 1830. — W Wilkii, gdzie już Zygmunt III. krzątał się około założenia szkółki i nauczania dzieci, uczniów 18, parafian 4684. — W Sredniku dziedzice Sapiehowie wyznaczyli byli ordynaryę dla organisty, aby uczył dzieci pierwszych początków; uczniów 21, w parafii 1983. — W Czekiszkach z dawnego funduszu, z r. 1625, wyznaczono na szkółkę 10 kop groszy litewskich, z tego proboszcz dawał nauczycielowi 20 z. pl. i ordynaryą; uczniów 50, parafian 2318. — W Ejragole uczniów 19, parafian 5555. — W Girtokolu uczniów 9, parafian 4019. — W Betygole uczniów 15, parafian 4216.

W roku 1826 była szkółka parafialna w Datnowie przez O. O. Bernardynów utrzymywana. Do Datnowa Bernardynów sprowadzili Brzostowscy, Władysław i Konstancya z Mleczków; rok ich stałego się osiedlenia różnie jest podawany; od 1796—1835 mieli tam O. O. Bernardyni szkoły publiczne, potem powiatowe, bardzo dobrze prowadzone i z wielkim pożytkiem nie tylko dla tego powiatu, lecz dla całej Litwy. Może przy innej sposobności pomówimy o nich obszerniej trochę. W szkółce parafialnej w Datnowie było 30 uczniów, parafian zaś 4517. — W Lalach w tymże 1826 r. liczono w szkółce parafialnej, niemającej żadnego funduszu, uczniów 21, a ludności parafialnej 1463. — W Jaswojniach, staraniem proboszcza, bez żadnych stałych dochodów w szkółce parafialnej było 10 uczniów, a parafian 4176. — W tym samym roku w niektórych szkółkach, znanych już ze spisu roku poprzedniego, liczba uczącej się młodzieży trochę się powiększyła. Tak n. p. w Betygole było ich 30, w Sredniku 25. Chociaż w Surwiliszkach tylko już 35.

[2]) W tym rejestrze nie uwzględniamy osobno liczby chłopców, a osobno dziewcząt, bo nie w każdym powiecie mamy to wyszczególnienie, jak też nie zawsze były podawane wiadomości, z jakiego uczący się byli stanu, więc i to tu opuszczamy.

w powiecie trockim	szkółek	9,	uczących się	92
w powiecie brasławskim	szkółka	1,	„	48
w powiecie oszmiańskim	szkółek	4,	„	39
w powiecie upickim	„	22,	„	472
1823 r. w powiecie wiłkomierskim	„	7,	„	176
1822 r. w powiecie szawelskim	„	22,	„	1024
1826 r. w powiecie telszewskim	„	22,	„	957
1822 r. w powiecie rossieńskim	„	22,	„	387
a zatem pomiędzy r. 1822—1826 suma szkółek		116,	uczących się	3307.

Dalsze losy tych szkółek.

X. Kanonik Czerski w swoim opisie dyecezyi żmudzkiej, już nieraz cytowanym (cenzura nosi datę d. 6. Maja 1829 r.), wymienia szkółki owoczesne w dekanacie tylko szkudzkim, a mianowicie: 1) w Sałantach, mówiąc o niej, że jest dosyć uczęszczana, szczególnie pod wiosnę; 2) w Korcianach, gdzie był na to fundusz „udzielny“; 3) w Dorbianach; 4) w Szkudach; 5) w Masiadach; potem jeszcze dodaje, iż najporządniejsza była szkółka parafialna w Szadowie; lecz to nie ulega wątpliwości, że jeszcze przed rokiem 1831 takich szkółek i na Żmudzi i w całej Litwie było znacznie więcej, tylko, niestety, nie mamy pewnych wiadomości w tym względzie.

Dopiero po roku 1831 zaczęła się, en masse, kassata takich zakładów — wszelkich dawniejszych — naukowych; na ich miejscu powstały, prawda, inne, chociaż jeszcze jakiś czas niby nawet pod opieką duchowieństwa, lecz ze zmienionym zupełnie programem nauk.

Ile takich szkółek, nowej kreacyi, było w wileńskiej gubernii — nie wiemy, ale jest znana ogólna liczba, w każdej dyecezyi z osobna, parafialnych szkółek w roku 1834 [1]) pod zarządem, niby, duchowieństwa.

I tak w wileńskiej dyecezyi całej szkółek parafialnych liczono natenczas 68, nauczycieli przy nich 72, uczących się 7.124, w żmudzkiej — 40 szkółek, tyluż nauczycieli i 964 naukę tam pobierających pod rzekomą opieką duchowieństwa świeckiego, a duchowieństwo zakonne w tym czasie, razem na Litwie i Rusi,

[1]) Wiadomość tę czerpiemy ze znanego dzieła francuskiego p. t. Vicissitudes de l'Eglise Catholique des deux rites en Pologne et en Russie, Paris 1843, tom II. p. 179, 180.

utrzymywało jeszcze 39 szkółek, w których się uczyło 804 dzieci [1]).

Ale i ta liczba, już i takich zakładów naukowych, prędko zmniejszać się zaczęła; tak n. p. 1836 roku w całym zaborze rosyjskim liczono już tylko szkółek zakonnych 21, a mianowicie [2]):

Dominikanie	utrzymywali	szkółek	9	mając uczniów	106
Franciszkanie	„	„	1	„ „	8
Bernardyni	„	„	5	„ „	203
Missyonarze	„	„	1	„ „	23
Benedyktyni	„	„	2	„ „	21
Karmelici trzewiczkowi	„	„	1	„ „	12
Kanonicy regularni	„	„	2	„ „	70
		Suma	21		443.

X. Biskup Wołonczewski w dziele swojem o biskupstwie żmudzkiem, po żmudzku [3]) powiada, że od roku 1863 po szkółkach parafialnych, prawie już wszędzie, zaczęto po rosyjsku uczyć, a jako najlepsze na Żmudzi szkółki wylicza: 1) Szawle, 2) Wornie, 3) Żagory, 4) Szkudy, 5) Okmiany, 6) Szadów, 7) Johaniszkele, 8) Wojnuta, 9) Cytowiany, 10) Jurborg, 11) Retów, 12) Janiszki.

Program nauk w szkółkach parafialnych przed 1831 rokiem i ich organizacya.

Z początku takie szkółki nie miały stałej organizacyi aż dopiero d. 7., v. s., Srp. 1807 r. cesarz podpisał ustawy dla szkół tego rodzaju [4]).

---

[1]) W łuckiej dyecezyi było jeszcze mniej takich szkół, bo tylko 13 z 181 uczn., w mińskiej zaś szkółek 17, uczniów 170; w kamienieckiej wcale nie było.

[2]) Cfr. Sprawozdanie ministeryum spraw wewnętrznych za rok 1836, wydrukowane w Żurnał. narod. prośw. 1839, XI. — W tym czasie były jeszcze szkoły powiatowe zarządzane przez stowarzyszenia zakonne — szkół 6, uczących się 863 — o których przy innej sposobności powiemy.

[3]) Dzieło p. t. Apraszas žemajtiu Wiskupistes, i. e., opis biskupstwa żmudzkiego, wydano w Wilnie u Zawadzkiego w roku 1848. X. Maciej-Kazimierz Wołonczewski urodził się w 1799 r. na Żmudzi do której był bardzo przywiązany; kochał tylko Litwę i Litwinów, ale był bardzo gorliwym kapłanem, energicznym pasterzem i chętnie oddawał się naukom teologicznym, jako profesor i rektor w swoim czasie akademii duchw. w Petersburgu; umarł w 1875 r.

[4]) Mieliśmy pod ręką ustawę taką, drukowaną po polsku i po rosyjsku, pagina fracta, bez miejsca druku, dla szkółek na Wołyniu, Podolu i Ukrainie, ale zapewne i na Litwie toż samo obowiązywało, bo spotykamy i tam takież o szkółkach szczegóły.

Na mocy tego najwyższego rozporządzenia rozróżniano szkółki parafialne po miastach, miasteczkach i wsiach; miejskie o dwóch klasach, wiejskie o jednej, ale mogły być i na wsi dwuklasowe szkółki. Urodzonym, że tak powiemy, opiekunem takich zakładów był marszałek szlachty w powiecie, którego obowiązkiem było nieść pomoc w utrzymaniu szkółek.

Okoliczna szlachta, jeżeli nie oddawała dzieci do szkół powiatowych, powinna była posyłać je do parafialnych; toż samo rzemieślnicy (o włościanach głucho); jeżeliby tego nie czynili, to szlachcic corocznie na rzecz szkoły dawać musiał korzec żyta, a rzemieślnik połowę tego, lecz z tem zastrzeżeniem, jeżeli szkółka nie dalej, jak o cztery mile była odległa (jeśli dalej, to tego obowiązku wcale nie było). Dzieci do szkoły przyjmowano pomiędzy 6 a 8 rokiem.

Takie szkółki były także pod dozorem bezpośrednim przełożonego szkoły powiatowej; fundator szkółki miał prawo wybierać nauczyciela, ale potwierdzała ten wybór zwierzchność wyższa szkolna; tak zwani kuratorowie honorowi szkolni równie też mieli w swojej pieczy i te zakłady naukowe. Szkółki wyłącznie dla dziewcząt bywały oddawane osobno pod dozór nauczycielek. Proboszcz miejscowy, lub z jego upoważnienia wikary, religijnym potrzebom uczących się czynił zadość i pilnował moralności nauczycieli i uczniów.

Płaca w mieście: nauczyciel starszy, t. j. nauczający w drugiej klasie, jeżeli ona była, pobierał rocznie 300 z. pl., młodszy, wykładający w pierwszej, 250 z. pl., nauczycielka zaś 150 z. pl.; na wsi: nauczyciel II. kl. — 250 z. pl., I. — 200, nauczycielka — 130 z. pl.

Fundusze w ziemi nadawane szkółkom były takie: dla dwóch nauczycieli i nauczycielki — 68 morgów; dla jednego nauczyciela i jednej nauczycielki — 51; za dziecko, wstępujące do szkółki, zamożniejsi rodzice składali cenę pół korca żyta, biedni nic nie płacili.

W większych takich szkółkach, o dwóch nauczycielach i tyluż klasach, uczyli się w I. klasie: czytać, pisać, rachować i katechizmu; w II. — doskonalili się w tych przedmiotach, oraz uczyli się początków geografii, historyi naturalnej dla domowej potrzeby, czasem cośkolwiek z mechaniki, i ćwiczyli się w pieśniach duchownych, śpiewanych w kościele; dziewczynki zajmowały się

oprócz tego robotami ręcznemi. Nauka ta trwała zwykle cztery lata; żeby przejść z klasy do klasy, potrzeba było złożyć egzamin.

W małych szkółkach tego rodzaju ucząca się młodzież bywała podzieloną na poczynających i postępujących; poczynający w ciągu dwóch lat przechodzili kurs nauk klasy I. (jak wyżej), a postępujący tyleż czasu poświęcali, aby się nauczyć tego, z niektóremi modyfikacyami i skróceniami, co bywało w klasie II.

W większych szkółkach rozpoczynano lekcye 15, v. s., Września, które trwały do 20, tegoż stylu, Lipca, w mniejszych zaś nauki się kończyły już 15. Kwiet. v. s.; przez lato i wiosnę dzieci (naturalnie włościan) powinne były pomagać rodzicom w pracy około roli.

Taka była ustawa tych szkółek na Rusi, tak było i na Litwie, chociaż zapewne, i tu i tam, były niektóre zmiany, lub uzupełnienia swego rodzaju.

W tym okresie, o którym tu mowa, wszystkiego uczono po polsku; potem zaprowadzoną została nauka języka rosyjskiego przeważnie dla chłopców, ale i dziewczęta uczyły się go niekiedy, na wyraźne żądanie wizytatorów (na Litwie).

W niektórych szkółkach wyszczególniono, że się nawet początków łaciny uczyli, a w miejscowościach bliżej od pruskiej granicy wykładano trochę języka niemieckiego.

Nie ulega kwestyi, że tej łaciny i niemczyzny niewiele być musiało i że to nie łatwo przychodziło, bo i z polskim językiem, którego znajomości dzieci ze wsi mało albo wcale nic z sobą do szkoły nie przynosiły, dużo było trudności, która niezawsze w zupełności pokonywaną zostawała, jak się to pokazuje ze sprawozdań kuratorów honorowych i wizytatorów.

Lecz nie da się zaprzeczyć, że pewna korzyść z tego bywała. Tak n. p. „honorowy szkół dozorca“ powiatu rossieńskiego d. 25. marca 1825 r. o szkółce w Czekiszkach referował: w szkole czekiskiej na egzaminie uczniowie okazaniem w naukach swojego postępu przekonali, iż prof. X. Łatwiński, pilno nad ich wydoskonaleniem pracował; oprócz młodszych, których usposobił do dobrego czytania, pisania, numeracyi, oraz katechizmu, starszych doprowadził do stopnia poznawania gramatycznego, porządku liczby czterech działań, nauczył początków geografii, tłómaczenia łaciny, czytania i pisania po rosyjsku, początków języka niemieckiego...

Podobnych odezw znaleźliśmy jeszcze parę.

Inny znowu dozorca honorowy szkół powiatu wiłkomirskiego, p. Feliks Siesicki, w 1824 r. d. 12. marca, w swojem sprawozdaniu, pomiędzy innemi, powiada: „ród włościan litewskich krnąbrny, ponury, nieśmiały, z niechęcią i niełatwo uczy się po polsku...“ — Dalej mówi, że w szkółce w Sypelach „większą część dzieci tylko po litewsku uczono, zaleciłem, aby każdego koniecznie po polsku uczono, po litewsku zaś tych tylko, których rodzice koniecznie tego wymagać będą“.

Jest to jedyna wzmianka o wykładzie języka litewskiego i uczeniu po litewsku, ale zdaje się nam, że błędu nie popełnimy, twierdząc, iż w innych miejscowościach na Żmudzi uczono niektórych przedmiotów (n. p. katechizmu, pacierzy) po litewsku.

Dozorca honorowy szkół w powiecie telszewskim, p. Włodzimierz Gadon, były marszałek szlachty tego powiatu, dnia 30. marca 1826 roku, raportował Uniwersytetowi wileńskiemu, pomiędzy innemi, co się szkółek parafialnych tyczy, co następuje: „młodzież szkolna powiatu telszewskiego ciągle zachowuje karność, dobry porządek, uległość ustawom i najlepszego ducha“. Te przymioty uczącej się młodzieży przypisywał honorowy szkół dozorca gorliwości przełożonych, a szczególnie duchowieństwa (świeckiego i zakonnego), które dla oświaty ludowej poświęcało wiele pracy i materyalnej pomocy. Dowiadujemy się także z tego raportu, że w 1825 r. w tym powiecie było uczącej się młodzieży 1760; licząc w to, naturalnie, dwie szkoły powiatowe, w Telszach, przez Bernardynów utrzymywaną, i w Kalwaryi, staraniem Dominikanów istniejącą, bez żadnej prawie ze strony rządu pomocy, tylko z funduszów klasztornych.

Jeżeli więc odliczymy te dwie szkoły powiatowe (w Telszach było w 1826 r. 176 uczniów, a w Kalwaryi 283 w tym czasie, w r. 1825 zapewne ich więcej było), a może jakie pensye jeszcze żeńskie, co najwięcej wyniesie circa 500 uczących się, wtedy zostanie w szkółkach parafialnych 1260 uczniów, liczba, w każdym razie, poważna.

P. Gadon podaje liczbę ogólną (ze sprawozdania Pelikana d. 30. czerwca 1825) uczących się w całym wydziale naukowym wileńskim 19.485 i przychodzi do wniosku, iż liczba uczniów w powiecie telszewskim prawie jedenastą część tej ogólnej sumy stanowić będzie. Takiej proporcyi i tylu uczących się, podług

*

zdania p. G., niema w żadnym powiecie gubernii wileńskiej z roku 1825.

Znaczne zmniejszenie się uczniów tego powiatu w roku następnym tłómaczy dozorca honorowy nieurodzajem, zatamowaniem handlu i zupełnym upadkiem cen na produkty rolnicze, a stąd zubożeniem stanu rolniczego, nie mogącego dzieci na naukę do szkół posyłać. To też p. G. mówi: „jakoż w niektórych parafiach, lubo po dawnemu nauczyciela i szkołę znalazłem w gotowości, jednak nie przybył na naukę ani jeden uczeń, co jest właśnie obrazem niedostatku i nędzy pomiędzy ludnością wiejską".

Dalej powiada honorowy szkół dozorca, w większości takich szkółek parafialnych uczą tylko katechizmu, pacierza, prawideł religii (sic), czytać, niekiedy pisać i początków arytmetyki.

Potem dodaje: „nie mogę tej uwagi opuścić, że na Żmudzi, gdzie język prowincyonalny żmudzki jest powszechny w rodzicielskim domu dla większej części dzieci (zapewne p. G. ma tu na względzie włościan), też dzieci mają zawsze pierwszą do zwalczenia trudność, póki się obeznają z krajowym językiem i to jest wielką bardzo zawadą w całym ich postępie".

Co się tyczy książek, jakich do uczenia się używano, to nie mamy, niestety, wyczerpujących szczegółów, ale możemy zanotować, iż w użytku były: Jakubowicza gramatyka polsko-łacińska (po roku 1825, gdy Kopczyński srogo zakazany został), arytmetyka praktyczna (nie wiadomo przez kogo), historya biblijna, katechizm (nauka chrześcijańska) Belarmina, elementarz parafialny (autor nieznany), pieśni nabożne Karpińskiego, geografia państwa rosyjskiego, ogrodnictwo przez Krasowskiego. W niektórych szkołach jeszcze wymieniano jakąś gramatykę rosyjską i niemiecką.

W wielu bardzo szkołach było dzieło Piramowicza o powinnościach nauczyciela; czasami spotykamy bajki Ezopa. Najczęściej w rubryce — jakie mają pomoce do nauk, — czytamy: „udzielnych niema pomocy, oprócz książek własnych, które uczniowie nabywają".

To też bibliotek osobnych nigdzie przy szkołach parafialnych nie było (w najlepszym razie była znana książka, przez Chodźkę napisana, Pan Jan ze Świsłoczy); jeżeli jaki klasztor szkołę utrzymywał, to u zakonników jaki taki księgozbiór się znajdował, lecz treści tylko teologicznej, lub ascetycznej, z czego szkółka, naturalnie, korzyści żadnej mieć nie mogła i nie miała.

Najwięcej szkółek parafialnych utrzymywało się z opłat przez rodziców i opiekunów dzieci składanych, potem idą szkółki staraniem proboszczów istniejące, za niemi funduszowe, klasztorne i nakoniec, tych najmniej, kosztem dziedziców wspomagane.

Mamy właśnie wyliczenie takich wszystkich szkółek w gubernii wileńskiej z końca 1821 roku[1]), które podajemy.

Szkółek z metodą Lankastra	4
„ parafialnych funduszowych	16
„ „ przez dziedziców utrzymywanych	6
„ „ przez klasztory „	10
„ „ przez proboszczy „	21
„ „ kosztem rodziców „	70
	127[2]).

Wołyniak[3]).

O zapobieganiu zboczeniom płciowym wśród młodzieży.

Kwiaty wyrzucone na śmietnik... gniją.

Wobec tego, że pośród młodzieży szerzą się w sposób zastraszający choroby i zboczenia płciowe, które grożą społeczeństwu upadkiem fizycznym i moralnym, wobec tego, że stan przeszedł stadyum, w którem możnaby go pomijać milczeniem, wydaje się rzeczą konieczną rozpatrzyć, czy i o ile może szkoła wpłynąć na poprawę tego stanu rzeczy, należy się zastanowić, jakie stanowisko mamy zająć wobec tej niezmiernie ważnej strony

---

[1]) Liczba tych szkół nie zgadza się z naszą wyżej podaną, ponieważ my mieliśmy daty z różnych lat, a tu z jednego tylko roku.

[2]) W tym samym czasie w gubernii wileńskiej było: dwa gimnazya, powiatowych szkół 6, publicznych zakładów tego rodzaju 7, konwikt męski 1, pensyj żeńskich 2 = 18 + 127 = 145, nie licząc w to zakładów naukowych w mieście Wilnie.

[3]) Pisaliśmy to w roku 1895, więc nie mogliśmy, naturalnie, korzystać z tych różnych publikacyj, tyczących się szkół parafialnych, które niedawno teraz wyszły.

życia naszych wychowanków. I z góry należy wyjść z tego założenia, że sposób, w jaki się szkoła dotychczas odnosiła do życia płciowego młodzieży, jest zupełnie fałszywy, skoro nie zapobiega złemu.

Dziś już zatem nie należałoby dyskutować nad tem, czy dotychczasowy sposób traktowania tej strony życia w szkole zachować, czy go zmieniać w ogóle, gdyż wątpliwości nie podlega, że tak, jak jest, jest źle, — tylko należy szkodliwe czynniki, o ile od nas zależą, wyszukać i bezwarunkowo dążyć do ich usunięcia; pytanie tylko, jakimi środkami. — W tym celu rozpatrzmy przyczyny złego — rada okaże się sama.

Przedewszystkiem tedy uczeń dzisiejszy (a mam tu na myśli nie wyjątkowo dobrze sytuowanych chłopców, ani też jednostki żyjące na tle ostatniej nędzy, jakich wiele uczęszcza do gimnazyów, tylko przeciętnego ucznia średniej klasy); otóż uczeń nasz prowadzi zazwyczaj tryb życia niehygieniczny. Sypia długo, nie wstaje zaraz po przebudzeniu, nakrywa się zbyt ciepło, jada za późno zbyt ciężką kolacyę, siedzi większą część dnia, używa ostrych przypraw i rybiego mięsa, unika ruchu, gimnastyki i sportów i stroni od zimnej wody, od fizycznych zajęć i świeżego powietrza. Już ten tryb życia przysposabia go do zboczeń uczuciowych. On się przyzwyczaja do życia wewnętrznego raczej niż zewnętrznego. Chłopiec staje się skłonnym do grzebania we własnych myślach, do przypomnień i do odtwarzania w sobie minionych stanów wewnętrznych tem łatwiej, im one były przyjemniejsze i bardziej niezwykłe. On godzinami siedzi nad książką otwartą, z której się nie uczy, długie chwile spędza nad podziałem godzin jutrzejszym, nie myśląc o nim wcale, i tęskni do łóżka, w którem ma zupełną swobodę marzeń. I zdarza się, że myśli wówczas o odkryciach nieznanych krajów, o wojnach i partyzanckich bitwach, konstruuje machiny parowe i niebywałe postacie kryształów, marzy o dniu imienin i o walce z kolegami na przerwie, o takich stanach i sytuacyach, w których byłby niezależny, równy drugim, albo wyższy od drugich. On nie znosi chwil, w których na niego drudzy z góry patrzą, mają go za dziecko jeszcze, za istotę, której się wielu rzeczy nie pozwala, nie mówi, a jeśli mówi, to w sposób widocznie ad hoc przyrządzony i fałszywy. On czuje, że starsi żyją na innych prawach niż on, że to, o czem jemu mówić i myśleć nie wolno, dla starszych jest

rzeczą codzienną. Przed nim chowają książki, które ojciec i brat starszy czyta, jego odłączają od rozmów między starszymi i nie odpowiadają mu na pytania, jakie starszym stawia, jeśli pytania te miały związek z powstawaniem życia na ziemi, z pochodzeniem człowieka i ze stosunkami płci różnych.

Jakakolwiek wiadomość z tego tak niezmiernie ważnego i poważnego zakresu interesuje go więcej, niżby powinna, i absorbuje go anormalnie z trzech powodów. Najpierw bowiem daje pewne zadowolenie budzącego się popędu płciowego, po drugie, daje mu przyjemność logiczną z powodu rozwiązania choć częściowego jednej z wielu zagadek, złączonych z nieznanem mu życiem płciowem, po trzecie łechce to jego ambicyę, bo oto dowiedział się o czemś, czego mu wiedzieć nie pozwalają, więc zdobył coś, pokonał podstępem przeszkody ze strony starszych stawiane. Teraz traktuje tę podsłuchaną czy podpatrzoną wiadomość jako cenną zdobycz wewnętrzną, i kiedy go oczy starszych nie kontrolują, a takich chwil ma każdy człowiek, choćby najpilniej strzeżony, podostatkiem, rozpatruje ze wszech stron nowy swój nabytek psychiczny, wiąże go, jak umie, z faktami i stanami, które na nim podobne wrażenie robiły i wyobraźnia igra uroczemi przedstawieniami tajemniczych sytuacyj, i zanim jeszcze organizm dojrzał, już się w nim myśli budzą niedostosowane do ich tła fizyologicznego. A dzieje się to między innymi dla tego, że w swem życiu duchowem natrafia dziecko zbyt często na rzeczy niedopowiedziane, wyrażone dwuznacznie, powiedziane tak, iż dziecko wie, że starszyby to zrozumiał, ale jemu tego starsi nie powiedzą, choć on ciekaw na to, gdyż starsi uważają go za niedorostka i mają go w jego rozumieniu za nic.

W ten sposób ambicya i ciekawość nasuwa mu tematy już z natury rzeczy przyjemne i podniecające. A tematów nie brak. Dom daje mu gazetę z wypadkami dnia, rozmowy starszych o najnowszych skandalach, a często sceny niewytłómaczone dla jego umysłu. W szkole również spotyka się z tajemnicami na tem polu. Dowiaduje się, że ssaki rodzą żywe młode — ale, co to znaczy, nie pojmuje; uczy się o grzechach o pomstę do nieba wołających i o cudzołostwie, w ewangeliach i modlitwach spotyka bardzo wiele rzeczy, ciekawych a niewyjaśnionych, w autorach starożytnych potyka się co krok o sprawy, które starsi rozumieją dobrze a jemu nawet spytać o to nie wolno, jeśli się

nie chce narazić na złą opinię, lub bałamutną i przez to poniżającą odpowiedź.

Trudno jest wyliczać wszystkie sposobności, przy których chłopak czuje, że go bałamucą na tem polu i że tu coś przed nim kryją, ale każdy nauczyciel pamięta, ile razy lawirować musiał słowami i pojęciami, żeby pytanie ucznia wyminąć, albo rzucone zapytanie zatrzeć pozornie w umyśle wychowanków, lub zniszczyć nastrój, jaki przeczuta lub napotkana tajemnica wywołała. Jeżeli się nawet takie zatarcie chwilowo i pozornie uda, skutki zostawia tem gorsze. Chłopak tem silniej czuje zakaz, tem więcej się jego ciekawość zaostrza i tem dotkliwiej podrażnia ambicya. O wyjaśnienie tajemnic uroczych i niezdobytych jest ogromnie łatwo. Dostaje je uczeń od kolegów starszych lub przedwcześnie dojrzałych w formie żartobliwej, pokątnej, pornograficznej, a fałszywej a dostawszy je, uważa, że jest teraz mądry. Tylko wyjątkowo trwają w naiwności umysły dzielne, ciekawe i ambitne, o które przecież najwięcej chodzić nam powinno.

Jednakże to, co chłopiec od kolegi pod wąsem usłyszał, nie jest żadnem objaśnieniem sprawy. On dalej nie wie, co znaczy wiosna w życiu na ziemi. On nie wie, co się właściwie dzieje wiosną w stawie pośród wodorostów, ani jakie ma znaczenie życiowe masa pyłku kwiatowego w powietrzu, ani czemu ptaki zmysły tracą pośród księżycowej nocy, ani rozumie, co się jemu samemu dzieje wieczorem w polu, kiedy się ruszy ciepły wiosenny wiatr. Jemu nikt nie powiedział, że Bóg w podobny sposób roślinami rządzi i zwierzęcym światem i ludzkim podobnie kieruje. W nim nikt nie obudził czci i nie wyrobił zrozumienia dla tego popędu i dla tych zjawisk, których celem stworzenie nowego życia.

Jeżeli mu to kiedy malowano, to w sposób albo straszny i obrzydzenia pełny — tak robili starsi, z którymi on prowadzi wewnętrzną walkę na tle ambicyi — albo w sposób pokątnie humorystyczny i pokryjomy — tak robili koledzy, którym więcej ufał i którym radby dorównać. Oczywista więc, że chłopiec nie widząc w pragnieniach swoich niejasnych, w upodobaniach wiosennych, w popędzie swoim młodym nic świętego, nie przeczuwając poza niemi Boga, który tą drogą w nim i przez niego nowe życie wytwarza, podobnie jak to czyni w całej żywej przyrodzie — że chłopiec taki poniesie swoje święte ognie na zaułki przedmiejskie, żeby je tam gasić w kałużach. On w stosunkach płcio-

wych nie widzi nic boskiego i nic poważnego, on je pojmuje jako pewien rodzaj poziomej ale intensywnej satysfakcyi, połączonej z awanturniczą wyprawą wbrew prawom istniejącym, wbrew starszym i wbrew Panu Bogu. W związku z tym sposobem pojmowania rzeczy traci zaufanie do nieszczerych starszych, którzy dla siebie chowają tak ponętne skarby, przywiązuje się do uczynnych w tym kierunku a doświadczonych życiowo kolegów, a dawszy się unieść raz popędowi, który uważał jedynie tylko za ponętną i odurzającą zbrodnię — zrywa z wiarą, która mu tego zakazywała, lub stwarza sobie wstrętny system rozgrzeszania się z rzeczy, których porzucać nie mysli, a które mimo to za złe uważa, i udaje przed sobą postanowienie poprawy. W związku z tem idzie daleko idące wypaczenie charakteru, system wmawiania w siebie nieistniejących stanów wewnętrznych, obłudy przed drugimi i przed sobą, i cały szereg smutnych stron, które za sobą pociąga brak szacunku i zrozumienia dla życia płciowego w przyrodzie i człowieku. — Dodajmy do tego brak znajomości następstw chorobowych, płynących z anormalnego życia płciowego. Uczeń nawet obcujący płciowo słyszał o tej i tamtej chorobie — ale nie wie o tem, że szpitale i kliniki są przepełnione ludźmi gnijącymi żywcem na oddziałach skórnych, że szpitale waryatów w znacznej części mieszczą okazy i owoce nadużyć i zboczeń płciowych. On nie widział może obrazu syfilityka, któryby go pewnie przed niejednym krokiem powstrzymał. On nie wie o działaniu chorób wenerycznych, rozciągniętem na lata i na pokolenia, i o znaczeniu tych chorób dla jednostki zarażonej i jej otoczenia. Jeżeli zaś wie, to słyszał o tem z ust kolegów, których wiedzy ufać nie może na tem polu tak, jakby ufał książce, lub poważnemu człowiekowi, któryby mu to objektywnie, a bez zbyt silnie zaakcentowanego zamiaru, przedstawił. Jeżeli wreszcie chłopiec sam podlegnie chorobie — wówczas wstydzi się do niej przyznać bratu, ojcu, profesorowi lub lekarzowi, bo wstyd w nim wyrabiano wszelkimi sposobami, bo mu się kazano od dziecka wstydzić rzeczy, którychby się mógł bez szkody bliźnich i własnej nie wstydzić, bo mu przedstawiano wszystko, co ma choćby najdalszy związek z życiem płciowem, jako zbrodnię lub brud i poniżenie ludzkiej godności, bo się nareszcie boi kary, jakaby go za to spotkać musiała. Od zaufanych kolegów słyszy o domowych specyfikach leczniczych i tymi chorobę po-

garsza, aż nareszcie siłą faktów sprawa wyjdzie na jaw po niewczasie. I nie może być inaczej. Jeśli się go całą młodość uczyło gardzić i zamykać oczy na całą tę stronę życia, jeśli się go zmusiło i nauczyło kryć się z tem życiem po kątach i po zaułkach, — trudno wymagać żeby chłopiec szedł do lekarza lub starszego z tem, co uważa za najsłabszą i najpodlejszą stronę swego podłego „ja".

Ostatni wreszcie czynnik, bodaj czy nie najstraszniejszy, który w dzisiejszem wychowaniu zboczenia płciowe wytwarza a który po części w naszej mocy leży — to wstręt do naturalnej drogi zaspokajania popędu płciowego. Zejście się dwóch płci jest dla umysłu chłopca, którego nazywają dobrze wychowanym, czemś tak wstrętnem, nieuczciwem, skalanem, brudnem, i godnem pogardy, że wolałby śmierć ponieść, niż raz chociażby splamić się czemś podobnem. Jednakże mimo to popęd nie śpi, bo spać nie może, i wypędzony ze zdrowego indywidyum drzwiami wchodzi oknami napowrót. Samogwałt daje chłopcu, który o jego istnieniu powszechnem i znaczeniu pojęcia nie ma, drogę zaspokojenia łatwą i nie naraża go na wyrzuty sumienia takie, jak droga popędu naturalna. On zazwyczaj nie wie, jak się to nazywa i że to grzech, a jeśli się dowie, wówczas sobie wszelkimi sposobami sumienie uspokaja. — Zawsze woli sam zgrzeszyć niż i drugą istotę do grzechu wciągnąć, — tedy brnie dalej na drodze powolnego charłactwa. W najlepszym i wyjątkowym razie podlega zbyt częstym mimowolnym upływom nasienia, które wywołują nasieniotok i wyniszczają organizm tą drogą.

U innych znów w związku ze wstrętem do płci przeciwnej występują najczulsze uczucia w odniesieniu do kolegów, wiążą się tkliwe przyjaźnie młodzieńcze o wybitnem zabarwieniu pederastycznem, w którem się sami chłopcy zoryentować nie mogą, nie przypuszczając, żeby w tem mogło być coś niewłaściwego.

Być może, że to samo źródło ma i fetyszyzm płciowy, którego ślady można napotkać między młodzieżą. Ale tu już materyał faktów za szczupły, żeby można stawiać na tem polu uogólnienia.

(Dok. nast.) *Dr. Władysław Witwicki.*

Bezpośrednie spostrzeganie rzeczywistości i jej objaśnianie.

W jednej z filozoficznych rozpraw naukowych spotkałam się niedawno z poglądem nie tyle może nowym, ile w nowszą tylko nieco przyobleczonym szatę, a mianowicie, że to, czego nam dostarcza bezpośrednie spostrzeganie zjawisk otaczającego świata, stanowi w badaniu materyał stały, na którym silnie oprzeć się można, myślowe zaś jego objaśniania są czemś nader zmiennem, jak tego dowodzi historya powstawania i upadku różnych teoryi i światopoglądów.

Z poglądem tym wiąże się oczywiście potrzeba uciekania się w badaniach naukowych do tego, co jest stałem, a więc do bezpośrednich spostrzeżeń w najszerzej pojętem znaczeniu tego wyrazu, do uważnego przyglądania się zjawiskom i zmianom w świecie w sposób możliwie przedmiotowy, nie zabarwiany zmiennymi dodatkami myślowymi. Innemi słowy możliwie „czysty“ opis bezpośrednio spostrzeżonych zjawisk, bez dowolnych objaśnień uogólniających i naprzód powziętych przesądzań.

W dwóch poprzednich szkicach moich [1]) starałam się nieco bliżej wytłómaczyć, co właściwie należy rozumieć przez takie wyrażenia, jak dowolna domieszka myślowa, dodatek objaśniający to, co daje bezpośrednie doświadczenie. Widzieliśmy, że za taki dowolny dodatek myślowy może naprzykład uchodzić uogólniające świat cały przypuszczenie, iż spostrzegana przez nas olbrzymia jego różnorodność w gruncie daje się sprowadzić do jednorodności, a więc, według światopoglądu mechanistycznego, do masy i ruchu, według energietycznego do energii.

Widzieliśmy także, że badacz naukowy, któryby usiłował uwolnić się od podobnych oraz wielu, nader wielu innych dodatków „objaśniających“, czyli innemi słowy badacz, któryby zechciał stanąć na gruncie czystego opisu obserwowanych zjawisk, zarówno biolog i psycholog, jak fizyk lub chemik, nie powinienby dochodzić tego, w jaki sposób jedna forma ruchu albo energii przemienia się w drugą, lecz starałby się dokładnie zbadać i opisać każdą formę zjawiska z osobna tak, jak ona się przedstawia jego bezpośredniemu spostrzeżeniu, a następnie wykryłby związek pomiędzy obydwoma istniejący.

[1]) Patrz „Muzeum“ za miesiące luty i kwiecień 1904 r.

Otóż w niniejszym trzecim szkicu zamierzam poruszyć dwa pytania. A mianowicie po pierwsze, czy w gruncie można twierdzić z dostateczną ścisłością, że nasze bezpośrednie spostrzeganie zjawisk w otaczającym świecie jest czemś do tyla różnem od naszego myślowego ich objaśniania, ażeby aż można było odgraniczyć tamte od tego tak wyraźnie i uważać materyał spostrzegawczy, doświadczalny, za coś stałego, względnie niezmiennego, w przeciwieństwie do owych myślowych dodatków objaśniających, które, jak powiedziano, ustawicznie się zmieniają? Postaram się wykazać, że właśnie te „objaśnienia“, czyli poglądy uogólniające pewną grupę zjawisk, zależą ściśle od rodzaju poczynionych spostrzeżeń i że zmieniają się zawsze wraz ze zmianą tych ostatnich.

Drugie pytanie, które ma tu być poruszone, polega na tem, czy czysty opis spostrzeganych zjawisk jest praktycznie możliwy i czy najbardziej nawet skrajny zwolennik podobnego opisu może poza teoryą uwolnić się całkowicie, na gruncie badań doświadczalnych, od myślowych domieszek objaśniających?

Co do pierwszego z powyższych pytań, powiedzmy odrazu, że granice stawiane pomiędzy bezpośredniem spostrzeganiem rzeczywistości, a tem, co nazywamy myślowem jej objaśnianiem, nie dadzą się żadną miarą ściślej wyznaczyć i określić. Dzieje się tutaj to samo, co wszędzie tam, gdzie dane procesy zachodzą na siebie wzajemnie i splatają z sobą tak, że nie podobna twierdzić, kiedy kończy się jeden, a zaczyna drugi. W każdem spostrzeżeniu zjawisk zewnętrznych mieści się poniekąd ich objaśnienie, zaczątkowe upodobnienie do innych, lub odróżnienie. Naodwrót także owe niby dowolne domieszki myślowe, dodatki objaśniające, czyli uogólniające pewną grupę zjawisk, opierają się i są wynikiem całego tego materyału spostrzegawczego, który służył tu za podstawę.

Zagadnienie obchodzące nas tutaj należy do szeregu wielu analogicznych pytań, dotyczących spraw splatania się dwóch, lub więcej rodzajów zjawisk, których odgraniczyć wyraźnie nie można. Trudności napotykane wobec usiłowań wytknięcia takich granic są oczywiście tem większe, im bliżej jesteśmy miejsca, gdzie znajduje się najwięcej owych punktów styczności, jednakowo wspólnych obydwom grupom przedmiotów, czyli im dalej jesteśmy od przeciwległych krańców tychże grup.

Wszak przy zestawieniu świata roślinnego ze zwierzęcym biologowi tem łatwiej wytknąć odnośne różnice, im dalej znajduje się od miejsca, gdzie dwa te światy stykają się. Wiadomo, że tutaj, na granicy ich zetknięcia, często nie jest on w stanie rozstrzygnąć, czy daną istotę organizowaną zaliczyć do jednego lub drugiego, tyle mają one tu punktów stycznych, jednakowo im wspólnych, a tak mało różnych.

Jeżeli jednak w miarę oddalania się od miejsca zetknięcia dwóch grup przedmiotów, trudności wobec usiłowań ściślejszego ich odgraniczenia i odróżnienia maleją, nie wynika z tego bynajmniej, ażeby one na przeciwnych krańcach tychże grup wcale już nie istniały. Owszem, muszą istnieć i tutaj na krańcach, chociaż w mniejszym stopniu, aniżeli na granicy zetknięcia, albowiem wyższe szczeble danych grup są tylko dalszymi etapami rozwoju niższych i najbardziej zasadnicze, najistotniejsze własności tych ostatnich muszą odnaleźć się i w wyższych. A zatem, nawiązując raz jeszcze do powyższego porównania świata roślinnego ze zwierzęcym powiem, że biologowi nie tylko niezmiernie jest trudno ściśle odgraniczyć i odróżnić najniższą istotę roślinną od najniższej istoty zwierzęcej, lecz że także trudno mu odgraniczyć wyższą roślinę od wyższego zwierzęcia wówczas, gdy bierze on jedynie pod uwagę najbardziej istotne ich własności życiowe, a więc procesy odżywiania, oddychania, rozmnażania i zamierania, które są wspólne obu odnośnym grupom.

Wogóle wszelkie podobne ustanawianie granic i linij demarkacyjnych pomiędzy rozmaitemi grupami przedmiotów, czy zjawisk, ma zapewne swe nader doniosłe znaczenie w praktyce, ułatwiając możność oryentowania się, nie powinno to jednak zaciemniać obrazu najściślejszej łączności tam, gdzie ona faktycznie istnieje.

Innemi słowy sądzę, że powyższe uwagi dadzą się zastosować wszędzie tam, gdzie mamy do czynienia ze sztucznie przez nas wytwarzanemi odgraniczeniami, których w rzeczywistości wcale niema. Do takich wypadków możnaby także zaliczyć ten, który nas obecnie zajmuje, a mianowicie stosunek procesu psychicznego, zwanego bezpośredniem spostrzeganiem rzeczowości, do procesu, zwanego myślowem jej objaśnianiem. Nie podobna, zdaniem mojem, dwóch tych procesów odgraniczyć aż do twierdzenia, że w stosunku tym materyał spostrzegawczy

jest czemś stałem w przeciwieństwie do jego objaśnień, które są zmienne, albowiem oba są tak ściśle zespolone z sobą, tak dalece zachodzą na siebie wzajemnie, tyle mają elementów wspólnych, że myślowe objaśnienia bezpośrednich spostrzeżeń mogą chyba zmieniać się tylko wraz ze zmianą tych ostatnich. Albowiem że i materjał spostrzegawczy ulega ustawicznym zmianom, wątpić nie można, o czem niżej jeszcze będzie mowa.

Tutaj na poparcie tylko co wyrażonego przezemnie zdania przytoczę to, co mówi psychologia, gdy przechodzi od opisu sprawy spostrzegania i wyobrażania do opisu sprawy myślenia. „Spostrzeganie i wyobrażanie stosuje się do poszczególnego przedmiotu lub wydarzenia w całej jego pełni rzeczowej, w jakiej przedstawia się lub mogłoby się przedstawiać naszym zmysłom. Lecz kiedy wyodrębniamy pewne własności rzeczy konkretnych ku szczególnemu ich rozpatrzeniu, lub gdy rozważamy rzeczy dane w stosunku do innych rozprawiając się z niemi, jako z czemś ogólnem, wówczas myślimy o nich. Wszelkie myślenie jest wystawianiem sobie, ale stanowi już odmienny jego rodzaj. Myślenie nie jest obrazowem wyobrażaniem danego przedmiotu, lecz oderwanem wystawianiem sobie pewnej jego własności, lub grupy własności wspólnych jemu oraz innym przedmiotom tego samego rodzaju w ogólności. O ile oglądamy jakiś przedmiot, lub zdarzenie w odosobnieniu, niezależnie od innych, ujmujemy je tylko, lecz kiedy połączymy je stosunkiem z rzeczami pokrewnemi, wówczas je pojmujemy. Myśleć przeto znaczy rozumieć. Mówiąc prawdę, myślenie wszelkie jest ćwiczeniem wyższej postaci uwagi, dowolnem ześrodkowaniem świadomości. Myślimy wtedy tylko, gdy mamy potemu cel jakiś, naprzykład wykrycie podobieństwa lub różnicy między przedmiotami“ [1]).

Prócz przytoczonych tutaj ustępów z psychologii Sully'ego, znajdujemy jeszcze w odnośnem miejscu zdanie, że dzieci naprzykład i dzicy obywają się bardzo dobrze bez myślenia oraz że nawet znaczna część dorosłych ludzi ucywilizowanych myśli jedynie w sposób przygodny. Otóż na zdanie to można zgodzić się jedynie z pewnemi zastrzeżeniami, albowiem ono w części tylko jest słuszne, zwłaszcza wobec powyższego przedstawienia sprawy myślenia, które zresztą jest takie same i w innych dzie-

[1]) James Sully. Umysłowość ludzka, tłóm. J. K. Potocki. Tom I. str. 476 i nast.

łach psychologicznych. Zapewne, możnaby twierdzić z zupełną ścisłością, że dzieci, ludzie dzicy, a nawet może wiele dorosłych osób ucywilizowanych obywa się bez myślenia, ale należałoby wówczas znaczenie tego wyrazu zwęzić i ograniczyć jedynie do wyższych postaci myślenia. Prawda, że ci tz. niemyślący obywają się bez wielu form najwyższego myślenia, ale myślą niewątpliwie i to dość dużo, o ile tylko czynią spostrzeżenia, czyli jak powiadamy, mają oczy i uszy otwarte.

W czynności spostrzegawczej odnajdujemy te same elementy psychiczne, co w procesie myślenia, tylko że uwydatnia się to tem wyraźniej, im niższą jest forma tego ostatniego. W spostrzeżeniu zarówno jak w myśleniu wyodrębniamy pewne własności rzeczy konkretnych, a także uważamy te rzeczy w stosunku do innych, tylko z mniejszem może natężeniem uwagi, mniej nieco świadomie i celowo. Wszak wiadomo, że każde spostrzeżenie jest ogólnikowem i nigdy nie obejmuje wszystkich własności spostrzeganego przedmiotu; na niektóre tylko z nich mamy zwróconą uwagę, a więc na wyodrębnione. Prócz tego w spostrzeżeniu mieści się czynnik rozpatrywania rzeczy w stosunku do innych rzeczy oraz do dawniejszych spostrzeżeń tejże samej rzeczy, jak tego dowodzą chociażby procesy asymilowania wrażeń zmysłowych. I w spostrzeżeniach, czyli podczas ujmowania, również nie oglądamy przedmiotu w zupełnem odosobnieniu, to jest niezależnie od innych przedmiotów, jak w powyższym ustępie powiada Sully. Wszak rzecz, czyli przedmiot, to jedynie suma wszystkich jego własności, według nowszego zaś określenia naukowego własności przedmiotu, to stosunki jego do innych przedmiotów. Naprzykład rozpuszczalność ciała oznacza stosunek, czyli zachowanie się jego względem wody; ciężkość ciała oznacza stosunek jego, albo zachowanie się względem ziemi i t. p. W jednym ze swych odczytów popularno-naukowych Helmholtz powiada, że wszelka własność danej rzeczy w istocie nie jest niczem innem, jak tylko zdolnością wywoływania pewnych zmian w innych rzeczach. Czyż wobec tego można twierdzić, że w spostrzeżeniach oglądamy rzecz w odosobnieniu, niezależnie od innych rzeczy.

Sully mówi, że myśleć znaczy rozumieć. Możnaby, sądzę, dodać do tego, że i spostrzegać w dużej części znaczy rozumieć, podobnie jak spostrzegać znaczy także zwrócić na coś uwagę i ześrodkować poniekąd świadomość.

Jeżeli zatem objaśnieniem pewnej nowej, nieznanej rzeczy, albo zjawiska nazwiemy upodobnienie go do innych znanych, czyli podciągnięcie pod pewne koło ogólniejszej natury — a na takie znaczenie wyrazu „objaśnić“ zgadzają się wszyscy — to widzimy, że owe tak zw. dowolne domieszki myślowe zjawiają się w życiu umysłowem nader wcześnie, już u samych wrot niejako, bo w bezpośredniem spostrzeganiu. Rzecz oczywista, że objaśniające dodatki myślowe muszą jak najściślej zależeć od rodzaju i dokładności poczynionych spostrzeżeń, ponieważ są na nich oparte i wynikają z nich, muszą zatem także zmieniać się wraz z niemi.

Ten fakt zaciemnia się przed wzrokiem naszym tem więcej, im bardziej oddalamy się od prostszych względnie form myślenia, to jest od miejsca, gdzie ono styka się i zlewa z bezpośredniem spostrzeganiem, niemniej przeto jest prawdziwym. Teorya atomistyczna naprzykład, jako „objaśnienie“ bezpośrednio spostrzeganych zjawisk chemicznych, może być nazwaną dowolnym do nich dodatkiem myślowym. Pozornie mogłoby się zdawać, że pomiędzy tem objaśnieniem a bezpośrednio spostrzeganemi zjawiskami chemicznemi leży przepaść, wykopana naszą „dowolnością“. Tymczasem po zastanowieniu się przekonywamy się, że uogólniająca teorya atomów, to jest niepodzielnych cząstek materyi, musiała się wytworzyć jako dodatek objaśniający do bezpośrednio spostrzeganych zjawisk łączenia się ciał według stałych stosunków wagowych i objętościowych, albo ich wielokrotnych. Podobnie inny dodatek myślowy, teorya o jednej jakiejś formie energii, objawiającej się pod rozmaitemi postaciami, które mogą przeistaczać się jedna w drugą, musiała się wytworzyć jako objaśnienie bezpośrednio spostrzeganych zjawisk powstawania ciepła tam, gdzie przed chwilą wykonaną była praca mechaniczna, wytwarzania ruchu za pomocą ciepła, wywoływania działań elektrycznych przez promienie cieplne i tym podobnych niezliczonych faktów.

Tutaj, jak i we wszystkich analogicznych wypadkach, objaśnienia, czyli dodatki myślowe, odpowiadają rodzajom spostrzeżeń, gdy zaś te stopniowo ulegają zmianom wskutek najrozmaitszych okoliczności, przedewszystkiem dzięki ulepszonym środkom coraz dokładniejszego spostrzegania, to i dawniejsze objaśnienia muszą powoli ustępować przed nowszemi, bardziej zgodnemi z temi

spostrzeżeniami, które w danej chwili znów są uważane za wyraz stosunków rzeczowych.

Skrajni wyznawcy wiary w nieomylność świadectwa zmysłów, jako jedynego sprawdzianu tego, co nazywamy rzeczowością, twierdzą, że przykłady dowiedzionej fałszywości tego świadectwa pozornie tylko są słuszne, albowiem w odnośnych wypadkach nie wszystkie zmysły były dokładnie zapytane, kontrola jednych przez drugie była niedostateczną, a świadectwo ich źle tłómaczone. Jako znany, lecz wymowny dowód przytaczanem bywa zjawisko fata morgana w pustyni. Tutaj zmysły świadczą dobrze, bo w istocie załamane promienie świetlne wytwarzają wiadomy obraz oazy, tylko że podróżny źle go sobie tłómaczy, biorąc obraz za rzeczywistą oazę. Tak samo ma się dziać i w innych wypadkach pozornej fałszywości świadectwa zmysłów.

Otóż do tych, którzy tak wierzą w świadectwo zmysłów, twierdząc, że ono nigdy nie kłamie, a tylko w niezliczonych razach źle bywa tłómaczone, możnaby się zwrócić z zapytaniem, kiedy właściwie mamy dostateczną pewność, iż dane świadectwo, które uznajemy za wyraz stosunków rzeczowych, jest niem istotnie? Kiedy możemy mieć pewność, że w samej rzeczy wszystkie nasze zmysły wypowiedziały ostatnie swe słowo, że ich wzajemna kontrola była zupełnie wystarczającą?

Wszak w dziejach nauki nie brak chyba przykładów, że nowsze spostrzeżenia całkowicie zadawały kłam spostrzeżeniom dawniejszym, które zupełnie w takim samym stopniu uważane były za wyraz stosunków rzeczowych, jak nasze obecne. Wszak przed Kopernikiem spostrzegano istotnie i wierzono, że słońce obraca się naokoło ziemi. Dziś wiemy, że to złudzenie, zależne od tego, iż faktycznie ziemia obraca się naokoło słońca, lecz tamto świadectwo uważanem było za prawdziwe. Podobnie także spostrzegano niegdyś, że ziemia jest płaską; dziś wsparci wielu odkryciami dziwimy się tej wierze w płaskość ziemi, bo wszak dość wyjść na otwarte pole, ażeby spostrzedz na widnokręgu, że jest ona okrągłą.

W drugiej połowie XVII wieku panowała w biologii tak zw. teorya preformacyi, według której w ludzkim elemencie rozrodczym mieści się jakoby miniaturka całego przyszłego osobnika ze wszystkimi narządami najzupełniej wykształconymi, tylko nader drobnymi i przejrzystymi. Widziano jednak pod mikroskopem

(oczywiście lichym wówczas, niezbyt wyraźne obrazy dającym) w ludzkim elemencie rozrodczym głowę, tułów, nogi i rysowano tenże pod postacią maleńkiego człowieczka, niektórzy widzieli w nim nawet wyraźną twarz ludzką. Na podstawie takich bezpośrednich spostrzeżeń „objaśniano“ rozwój osobnikowy tylko jako rozrost i rozkurcz drobnych i skurczonych uprzednio narządów, zawartych jakoby w stanie zupełnie już rozwiniętym w elemencie rozrodczym [1]).

Tymczasem dzisiaj oto biologowie widzą pod udoskonalonym mikroskopem, że ludzki element rozrodczy nie jest niczem innem, jak tylko pojedyńczą komórką, w której niema jeszcze żadnych, a żadnych narządów przyszłego osobnika, i na podstawie tych znów bezpośrednich spostrzeżeń „objaśniają“ jego rozwój jako stopniowe kształtowanie się narządów drogą wielokrotnego dzielenia się komórki rozrodczej na liczne komórki potomne, które różnicując się tworzą rozmaite tkanki.

Przykładów analogicznych możnaby przytoczyć bardzo wiele. W całej właściwie historyi nauki spotykamy się ustawicznie z podobnem zadawaniem kłamu uprzednim, dawniejszym spostrzeżeniom. A jednak ci, którzy ich dokonali i uważali za wyraz stosunków rzeczowych, objaśniając odpowiednim dodatkiem myślowym, mieli może do tego w swoim czasie takie same prawo, jak my w dobie obecnej z naszemi najnowszemi spostrzeżeniami i objaśnieniami, które dotyczą tych samych przedmiotów lub zjawisk, co tamte obalone.

Tyle co do pierwszego z wyżej postawionych pytań. Lecz w uwagach tu wypowiedzianych mieści się jednocześnie częściowa odpowiedź i na pytanie drugie.

Czysty opis badanych zjawisk wydaje mi się niemożliwością zarówno z powodów natury praktycznej, jak i teoretycznej. Względy praktyczne są tu wszak ogromnej wagi. Chodzić przecież przedewszystkiem powinno o to, czy dana metoda naukowa da się zastosować na gruncie badań doświadczalnych. Polega ona, według wiadomego określenia, w zasadzie na możliwie dokładnem zbadaniu pewnego zjawiska i warunków, w jakich ono zachodzi, oraz na wykryciu związków istniejących pomiędzy niem a innemi zjawiskami.

---

[1]) Patrz książkę p. t. Szlakami wiedzy, str. 136.

Otóż gdy badacz stoi wobec zjawisk natury mechanicznej, fizykalnej, chemicznej, i szuka warunków ich powstawania oraz związków pomiędzy niemi istniejących, łatwiej mu być może trzymać się czystego opisu. Wszak widzieliśmy, że w doświadczeniu Joule'a, na mocy którego oblicza się mechaniczny równoważnik ciepła, można dokładnie zbadać warunki każdego z dwóch odnośnych zjawisk i znaleźć istniejący pomiędzy temi ostatniemi związek liczebny, bez wdawania się w ów myślowy dodatek objaśniający, według którego energia mechaniczna przemienia się w cieplną, albowiem obydwie są różnemi tylko postaciami jednej jakiejś energii.

Lecz gdy uczony stoi z jednej strony wobec zjawisk, zachodzących naprzykład w żywych ustrojach, a więc fizyologicznych oraz psychicznych, i usiłuje znaleźć związki istniejące pomiędzy niemi, a zjawiskami świata zewnętrznego, czy może to uczynić na mocy czystego opisu, bez dowolnych dodatków? W jaki sposób zbada dokładnie zjawiska w żywej materyi i wykryje ewentualne związki ich ze zmianami, zachodzącemi jednocześnie w otaczającym świecie, jeżeli nie porobi tu wielu przypuszczeń, czyli nie dorzuci pewnych dowolnych dodatków do tego, co bezpośrednio spostrzega. O tym przedmiocie pisałam już na innem miejscu, przy sposobności pojawienia się u nas kilku prac, przenikniętych nowszym kierunkiem naukowym i usiłujących wprowadzić go do psychologii oraz fizyologii zmysłów [1]). Nie będę tu zatem powtarzała zrobionych tamże zarzutów, powtórzę tu tylko, że fizyolog, a tem mniej psycholog, nie może trzymać się metody czystego opisu, albowiem to, co spostrzega bezpośrednio w przyrodzie martwej, musi często dowolnie przenosić do żywej, niesłychanie od tamtej różnej, czyli musi oprzeć się na objaśnieniu, które również nie jest niczem innem, jak tylko dowolną domieszką myślową, przypuszczeniem, że w pewnych warunkach narząd zabity zachowuje się tak samo, jak wówczas, gdy jest żywym.

Lecz gdyby nawet wszelkie trudności wspomnianego tylko co rodzaju zostały zupełnie usunięte, to jest gdyby we wszystkich dziedzinach zjawisk można było istotnie robić bezpośrednie spostrzeżenia, czyż wówczas te ostatnie mogłyby być uważane za materyał wolny od domieszek myślowych, dodanych do tego,

[1]) Patrz rozprawkę p. t. Z teoryi dociekań naukowych. Odbitka z „Kosmosu" zeszyt VIII—X z r. 1901.

co daje doświadczenie? Sądzę, że nie, a kto uznał słuszność powyższych uwag moich, ten zgodzi się na ten także wniosek. Najbardziej nawet na pozór czyste spostrzeżenia nie są wolne od dodatków objaśniających, albowiem w samem już spostrzeżeniu mieszczą się elementy upodobniania, czyli uogólniania.

Myślenie o pewnej własności, wspólnej wielu przedmiotom, i „oderwanej“ od nich, jest tylko dalszym ciągiem tego, że spostrzeżono w ogóle, iż dane przedmioty posiadają wszystkie tę własność. Inaczej mówiąc, jeżeli psychologia powiada, że ujmujemy rzeczy jako różnorodne, pojmujemy je zaś jako podobne, czyli jednorodne, to odważyłabym się zmienić nieco ten pogląd i dodać, że i ujmujemy także rzeczy, jako podobne albo jednorodne.

To spostrzeganie i pojmowanie podobieństw i jednorodności w różnorodności, ta skłonność umysłu do wynajdywania własności wspólnych wielu rzeczom istnieje, zdaniem mojem, na całej drabinie umysłowego życia, tylko że na kolejno po sobie następujących jej szczeblach objawia się pod coraz wyższą, coraz więcej ogólną postacią tak zw. objaśnień. Aż wkońcu skłonność ta dochodzi do szczytu, gdy umysł nasz we wszystkich rzeczach i zjawiskach świata dopatruje się własności wspólnych im bez wyjątku, a więc sprowadza je wszystkie do materyi, albo do energii. Owe znane cztery żywioły starożytnej filozofii, uważane za elementy świata, były również jednym tylko z etapów rozwoju tej dążności umysłu.

W niej wszak leży źródło wszelkich teoryi i hipotez. Jest ona o tyle silną i nieprzepartą, o ile jest niem samo życie umysłowe. Co więcej, w takich dopiero uogólniających objaśnieniach słusznie upatrujemy najwyższy tryumf umysłu ludzkiego. Jakże wspaniałą wydaje nam się teorya ciężenia powszechnego, objaśniająca według tych samych praw spadek kamienia na ziemię, krążenie księżyca naokoło ziemi, krążenie wszystkich ciał niebieskich w przestworach świata. A prawo zachowania energii czyż nie słusznie jest uważane za takiż przepotężny tryumf? I wiele innych, z których dumną jest nauka, upatrująca w tworzeniu takich uogólniających objaśnień, czyli syntez, swój cel główny i zadanie.

R. Nusbaumowa.

WRAŻENIA I WSPOMNIENIA.

(KARTKI Z PODRÓŻY).

(Ciąg dalszy).

Nie przeczę, że i wykłady na zgromadzeniach ogólnych przyniosły wiele nowego, rozjaśniły niejedną sprawę, dały do wielu przędsięwzięć i badań ożywczą inicyatywę; bardziej fachowa jednak praca szukała ściślejszych kół, odbywała się w Sekcyach, na których wygłaszano wykłady wielkiej naukowej doniosłości, toczono ożywione i pouczające dyskusye. I tak

Sekcya filologiczna

której przewodniczył wydawca Paulego Encyklopedyi realnej, prof. Dr. Wissowa, wysłuchała następujących wykładów:

1. wiedeńskiego profesora Dra H. Arnima (współredaktora miesięcznika „Zeitschrift für die oesterreichischen Gymnasien"): „Nowa teorya o daktylo-epitritach";

2. prof. Dra F. Marxa: „O metrycznym układzie XXVIII. i XXIX. księgi Luciliusa";

3. prof. Dra Brunona Keila: „O fragmentach Longina".

Wykłady powyższe odbyły się wobec ściślejszych kół specyalistów, zajmujących się bądźto starożytną metryką, bądźto pismami przyjaciela królowej Zenobii a retora i filozofa neoplatońskiego.

Liczniejszą ilość słuchaczy zgromadził odczyt

4. prof. Dra F. Noacka „O pałacach w Knosos i Fajstos", wygłoszony wobec zjednoczonych sekcyi, filologicznej, archeologicznej i historyczno-epigraficznej.

Odczyt, objaśniany scyoptycznemi demonstracyami, niełatwy do streszczenia. Wystarczy wspomnieć, że pałac knosyjski, liczący około 120 rozmaitych izb i komnat, był rezydencyą królewską o wielkim zakroju. Ogromne spichrze z olbrzymiemi glinianemi beczkami (pithoi) dają wyobrażenie o liczbie mieszkańców. Pałac w Fajstos uzupełnia tem, co się przechowało, to, czego zabrakło w ciągu wieków w Knosos; w Fajstos utrzymała się sala reprezentacyjna, do której wiodą potężne schody o 12 stopniach. Obydwa pałace były budowlami piątrowemi, a jak stwierdzić

jeszcze można, trzypiątrowemi, uwzględniającemi wszelkie potrzeby mieszkańców już dosyć wymagających, jeżeli posługiwali się nawet klosetem, przepłukiwanym wodą, która miała ujście do kanału.

Noack stwierdza pewne różnice w łączeniu komnat i ich kształtowaniu pomiędzy pałacami kreteńskimi a miceńskimi (Tiryns, Mykene, Arne, Troja), powołuje się zresztą na swe dziełko „Homerische Paläste".

Przedmiot odczytu Noacka i nam dzisiaj nieobcy dzięki wykładom docenta archeologii w Uniwersytecie lwowskim, Dra Karola Hadaczka, jakie miał w kwietniu 1904, tudzież cennej rozprawie profesora Dra Michała Jezienickiego, ogłoszonej w X. tomie „Eosu" z r. 1904.

Nie mogę nie wspomnieć na tem miejscu także o egzemplarzu ogromnej glinianej stągwi, mającej zupełnie kształty onych przedhistorycznych glinianych beczek (pithoi), jaką przechowuje muzeum w Suczawie. Nie sięga ona tak dawnych czasów, należy do ceramicznych wyrobów wieków średnich, ale daje wyobrażenie o kształtach knosyjskich stągwi.

W każdym razie dowiedzieliśmy się o wysokiej kulturze onych zamierzchłych czasów, dowiedzieliśmy się, że już wtedy nie poprzestawano na szarych ścianach mieszkania, lecz zdobiono je obrazami, malowanymi bezpośrednio na wyprawie, których treść i charakter wskazuje wyraźnie na zbieganie i ścieranie się prądów cywilizacyjnych od północy, wschodu i południa. Ba nawet odkryto w pałacach ślady pisma, nieodczytanego i niezrozumianego, tak jak język mieszkańców tych królewskich zamków do dzisiaj nieznany i niezbadany.

Po tym bardzo zajmującym wykładzie nastąpił

5. odczyt znanego nam już ze zjazdu sztrasburskiego profesora Dra E. Bethego: „O trojańskich wykopaliskach i krytyce homeryckiej".

Jakkolwiek odczyt ten ukazał się tymczasem w zeszycie styczniowym (1904) czasopisma Ilberga „Neue Jahrbücher", nie mogę utaić pewnego rozczarowania, niezgodnego z wrażeniem, jakie odebrałem z jego odczytu sztrasburskiego, pokrewnego treścią („Homer i baśń bohaterska"). Kiedy bowiem już wtedy spotkał się u wielu z niedowierzaniem, odczytowi wygłoszonemu w Hali zaoponowano stanowczo.

Jak w Sztrasburgu docent Uniwersytetu bazylejskiego, tak rozpoczął tutaj już profesor Uniwersytetu w Gießen wykład swój wdzięcznem wspomnieniem o Schliemannie, chyba aby nawiązać do poprzedniego odczytu. Kierunek bowiem baśni trojańskiej wypadł tutaj wręcz przeciwnie. Pozwolę sobie przypomnieć, że Bethe przeniósł walkę Achillesa z Hektorem, Menelaosa z Alexandrem, Diomedesa z Aineiasem z pod Troi nad nurty Spercheiosa, do sadyb eolskich, i kazał Trojanom być Trakami. Tym razem sadowi lokryjskiego Aiasa w przybrzeżnem Rhoiteion ze względu na pobliże jego mogiły (Aianteion), stąd każe mu zdobywać i burzyć Troję, budować na jej zgliszczach nowe, otwarte miasto, zależne od Rhoiteion i poświęcać je Atenie Ilias. W dowcipny sposób wywodzi nazwę Ilias, przydawaną bogini Atenie w tem mieście. Oto Aias Telamończyk a Aias Oileus jest jedną i tą samą osobą. Zgoda na to. Ale dowodzi, że nazwa Ilias wywodzi się od imienia Oileus=Vileus=Ileus, że więc Atena Ilias to jest bóstwo jego rodzinne, bóstwo ojca jego Oileusa, czego dowodem, że i w Lokrydzie czczono Atenę Ilias. Tem samem tłómaczy się i nazwa miasta „Ilion“; jest to miasto Oileusa=Ileusa, który ma także formę „Ilos“. Ilos ten był poczęty — wedle baśni — przy stawianiu murów trojańskich, on jest sprawcą kultu Ateny ilijskiej, przeszczepionego z Lokris. Aias jest więc synem i dziedzicem onego Ileusa=Ilosa, który miał mogiłę pomiędzy Rhoiteion a Troją (*Ἴλου σῆμα*), z Rhoiteion zaś musiał nieprzyjaciel zagrażać Troi, leżąc u ujścia Skamandru, niejako u wrót, wiodących z morza i na morze.

Jeżeli baśń wspomina o innych prócz Aiasa zdobywcach Troi, to są to zdaniem Bethego późniejsze dodatki; im epos młodsze, tem więcej mieszają się do akcyi bogowie, — natomiast starsza część Iliady tej akcyi bogów nie zna. Do niej należą rapsody o Aiasie. O walkach Aiasa pod Troją stara opiewa Iliada; są to walki jego z Hektorem (*Λ—Π*). On sam walczy około okrętów; to też inni Achajowie tylko lekko ranni, — jest to wzgląd na dawniejsze podanie istotnego zdarzenia, w którem tylko Aias i on jedyny bierze udział. Ta część Iliady (*M—Π*) jest najstarszem, historycznem jądrem baśni trojańskiej, oddźwiękiem zdarzeń rzeczywistych. W rzeczywistości też Hektor poległ, od ręki Aiasa, a że baśń nie wspomina o zajęciu Troi przez niego to dlatego, że stare pieśni bohaterskie nie opiewają nigdy zdoby-

cia miast, które się samo przez się rozumie. Pozostałoby wyjaśnić, skąd się wzięli inni bohaterowie pod Troją. Bethe twierdzi, że do bohaterskich pieśni o Aiasie przyczepili eolscy Lesbijczycy swoje pieśni, aby uświetnić pamięć plemiennych heroów.

Na powyższe wywody nie zgodzili się Edward Meyer i Paweł Cauer, poruszając liczne wątpliwości.

Nie mogę stłumić wrażenia wielkiej dowolności w interpretacyi Bethego. Przyznaję, że kult ilijskiej Ateny taki, jak się objawił ofiarą dziewic lokryjskich, mógł z Lokris pochodzić; ale wtedy był on raczej daniną, trybutem zwyciężonych, a nie zwycięzców, aby się powołać bodaj na daninę Ateńczyków, pokonanych przez Minosa, składaną Minotaurowi, od której Ateny dopiero Tezeus uwalnia.

Brak także dowodu, że część Iliady, opiewająca walki Aiasa, jest właśnie jej jądrem, brak mi zrozumienia, dlaczego Achilles wysunięty na pierwszy plan, a Aias mu ustępuje, jeżeli Aias walczy i zdobywa.

Słusznie nazwał Cauer twierdzenia Bethego nowemi zagadkami; ja dodam, że niebezpieczną jest rzeczą historyczne zdarzenia lub zjawiska tłómaczyć etymologicznemi sztuczkami i dowolnem nałamywaniem brzmień do swoich celów. W identyczność Oileusa = Vileusa z Ileusem = Ilosem, założycielem czy eponymem miasta, zbudowanego na gruzach Troi, jakoś mi trudno uwierzyć. Nie ja też jeden wyniosłem z tego wykładu poważne wątpliwości i uczyniłem nie pierwsze zresztą spostrzeżenie, jak upatrzona doktryna może naciągnąć fakta, przystosować do swej potrzeby, a tem samem wypaczyć.

W wyższym od wszystkich wykładów stopniu zaciekawił zebranie

6. odczyt głośnej sławy Anglika, Dra B. P. Grenfella z Oxfordu: „O drugiem odkryciu papyrusów w Oxyrrhynchos".

Uczony badacz, powitany głośnymi oklaskami zgromadzonych, wstąpił skromnie na mównicę, aby poprawną, choć z angielska wymawianą, niemczyzną zdać sprawę o przeważnie swoich zdobyczach.

Kiedy Grenfell wraz z swoim towarzyszem Drem A. S. Huntem w roku 1897 pierwszy okres poszukiwań w nagromadzonych gruzach miasta Oxyrrhynchos ukończył, wiedział dobrze,

jak wyraźnie zaznacza, że grzebaniom i odkrywaniom nie koniec. Otóż w lutym 1903 odnowili poszukiwania w kupach gruzu, przeprowadzając je systematycznie w dwu mogiłach ptolomejskich cmentarzysk. Grenfell i Hunt posługują się przy tej pracy miejscowymi fellahami, dozorowanymi przez ludzi z Fajum; robotę rozpoczyna się w godzinę po wschodzie słońca, a bakszysz jest bodźcem do gorliwości i rzetelności, którą potęguje wzajemna zazdrość, zapobiegająca kradzieżom. Rozkopywanie mogił nie sięga niżej 3 m; głębsze bowiem warstwy wilgotne nie przechowały papyrusów. Przeważna część odkrytych papyrusów pochodzi z III. wieku po Chrystusie, niektóre fragmenty z drugiego. Są one treści teologicznej, a zawierają przypowieści Jezusa, zaczynają się każdym razem od słów: *Λέγει Ἰησοῦς*. Niektóre z tych przypowieści, jakkolwiek przeważnie nieznanych, mieszczą się w ewangieliach, jeden z papyrusów jest ustępem z Genesis w przekładzie Septuaginty.

Oprócz papyrusów treści teologicznej, o których w ślad za londyńskim „Daily Telegraph“ podało wiadomość „Słowo Polskie“ w numerze 3. z dnia 2. stycznia 1904, znalazł Bernard Grenfell wespół z towarzyszem, Arturem Huntem, także fragmenty papyrusów treści świeckiej, a mianowicie dwie prośby niejakiego Aureliusa Horiona, wystosowane do cesarza Septimiusa Sewera, aby zezwolił na założenie dobroczynnych zakładów. W pierwszej z tych próśb powołuje się petent na swe zasługi, a mianowicie na pomoc, jakiej dostarczył w Oxyrrhynchos przeciw Żydom, i ofiaruje znaczną sumę pieniężną na utrzymanie walk zapaśniczych. W drugiej prośbie objawia Aurelius życzenie przyjścia z materyalną pomocą wieśniakom powiatu Oxyrrhynchos. Przechowane są także odpowiedzi cesarskie, przychylające się do próśb wspomnianych.

Inny papyrus zawiera układ z nauczycielem domowym (tachygrafem). Papyrus z I. stulecia przed Chr. zawiera odę Pindara, — dalej fragment komedyi Kratinosa, przedrzeźniającej sąd Parysa, — dalej fragment z Arystotelesa, dyalog w gwarze atyckiej.

Najcenniejszym jednak nabytkiem jest papyrus łaciński, należący do rzadkości; zawiera on ustęp z listu św. Pawła do Żydów i nowe streszczenie z Liwiusza. Jest to wyciąg z ksiąg 37. do 40. i 47. do 55.; jest on dziełem gramatykarza z II. stulecia, a posiada wielkie znaczenie dla dziejów rzymskich w drugim wieku przed Chrystusem, obejmując trzecią wojnę punicką, wojnę

achajską, przypadającą nie na rok 145., lecz wedle tego wyciągu na r. 142., klęskę Rzymian w Illiryi w r. 141., wojnę hiszpańską z Viriathusem 145—138., klęskę Metellusa z r. 142., pożar Rzymu w r. 148. i wiele innych zdarzeń także z zakresu polityki wewnętrznej.

Prelegent zakończył swój odczyt zapowiedzią, że za siedm tygodni rozpoczyna na nowo pracę odgrzebywania zabytków przeszłości w wymienionem ptolemejskiem mieście.

Zgromadzenie podziękowało entuzyastycznie uczonemu badaczowi za odczyt i tak skuteczną naukową pracę, domagając się zarazem przez usta prof. Seecka ogłoszenia papyrusów arcyk. Rainera.

Prof. Bormann uważał rezolucyę prof. Seecka za przytyk do uczonych wiedeńskich, i oświadczył, że dotychczas bezskutecznie działał w myśl powyższego życzenia, że jednak obecnie, kiedy wspomniane papyrusy przeszły z rąk arcyks. Rainera na własność Biblioteki Nadwornej w Wiedniu, uważa przeszkody w ogłoszeniu ich tekstów za usunięte.

Miał jeszcze prof. Wünsch mówić o pergameńskich przyborach do czarowania, zrzekł się jednak głosu wobec nastroju, wywołanego świetnym odczytem angielskiego badacza.

Następne (4.) posiedzenie Sekcyi filologicznej przyniosło następujące wykłady:

7. prof. Dra Krolla: „Cyceron a retoryka“, — rzecz, usiłująca wykazać, że Cyceron swe retoryczne zapatrywania zawdzięcza Antyochowi z Askalonu;

8. dyrektora Guhrauera: „O starogreckiej muzyce programowej“, w którym autor dowodził, że wszelka muzyka instrumentalna była muzyką t. z. programową;

9. prof. Reitzensteina: „Przyczynki do teologicznej literatury hellenistycznej“ — w tym okresie synkretycznej, jak inaczej być nie mogło w czasie, kiedy międzynarodowy ruch umysłowy wzmógł się do niebywałych rozmiarów i nastała raźna wymiana myśli i wyobrażeń.

Zakończył wreszcie obrady sekcyjne

10. odczyt Dra Heisenberga: „O bizantyńskim romansie“, w którym prelegent bada źródła dwóch powieści: „O ślepym Belizarze“ i „O Ptocholeonie“.

Dyskusyi nad wymienionym odczytami nie było; zamknięto więc obrady sekcyjne wśród zwykłych formalności i wzajemnych podziękowań.

Co w powyższych odczytach uderza, to zupełny brak zagadnień językowych i gramatycznych; na pierwszy plan wysuwa się archeologia, — rzecz usprawiedliwiona niespodzianemi odkryciami w Grecyi, na Krecie, w Egipcie, w Azyi Mniejszej, na Cyprze. Skutkiem tego sprawy językowe zeszły z porządku dziennego, choć zapowiedziany odczyt wrocławskiego filologa, prof. Dra F. Skutscha „O rytmie łacińskiej prozy jako środku wyższej krytyki“, mógł liczyć na natężoną uwagę słuchaczy tak ze względu na znaną pomysłowość prelegenta, którego wolno zaliczyć do najlepszych latynistów współczesnych, jak niemniej ze względu na wspomniany powyżej odczyt lipskiego profesora, Dra E. Sieversa

Nie mogę utaić wrażenia, że nawet w kołach zawodowych obecne prądy badaniom gramatycznym mniej sprzyjają, jak gdyby studya te się wyczerpały. Kiedy dawniej cała filologia poprzestawała na gramatyce i krytyce tekstów, dzisiaj tej gramatyki wszędzie za mało, a w krytyce tekstów wybija się bardzo dowolna interpretacya, uderzająca często nietyle fantazyą, co fantastycznością, pozującą na oryginalność. Jak gdyby odpisywacze tekstów byli maszynowymi mundantami urzędowych ekspedytów! Czy to zlekceważenie strony językowej w studyach filologicznych nie pomści się kiedyś, nie chcę przesądzać; ale to pewna, że brak wyrobienia językowego musi stanąć na przeszkodzie dokładnemu rozumieniu dzieł czytanych, zwłaszcza kiedy się wie, z jaką subtelnością starożytni pisarze postępują w doborze wyrazów i form gramatycznych.

Sekcya pedagogiczna.

Jak zawsze najliczniejsza, obradowała i tym razem żwawo na trzech posiedzeniach wobec bardzo licznego zgromadzenia.

Członkom Sekcyi rozdano na wstępie monografię Sybla „Gedanken eines Vaters zur Gymnasialsache“ i podano do wiadomości, że wykłady profesorów, Hoeflera „O wskrzeszeniu filozoficznej propedeutyki“ i Vaihingera „Przeciw filozoficznej propedeutyce“, muszą odpaść z powodu choroby prelegentów.

1. Pierwszy więc odczyt „O znaczeniu psychologii językowej W. Wundta dla nauki językowej“ miał prof. Dr. Barth.

Prelegent podnosi znaczenie dzieła Wundta w tym kierunku, iż pojmuje mowę ze stanowiska psychologa, kiedy inni, jak Wilhelm Humboldt, Gabelenz i i. wymagali jakiegoś ideału mowy, żądali od niej ścisłej logiczności. Otóż Wundt oświadcza, iż żąda się za wiele, gdyż pierwotny człowiek nie postępował wedle prawideł logiki formalnej, lecz psychologicznie. Tak np. uważają logicy formę „ich wurde“ za fałszywą analogię, przejętą z liczby mnogiej, kiedy Wundt to słusznie tłómaczy prawem uproszczenia. Tak samo bywają nielogiczności w składni, w szczególności uderza używanie, względnie nadużywanie negacyi, jak np. w zwrotach „Je crains, qu'il ne vienne“, albo *Οὐχ ὅσιον μὴ οὐ βοηθεῖν*, w którym to zwrocie powtórne *οὐ* jest nielogicznem. Jest to jednak aktem czci dla języka, jeżeli się takie zjawiska usiłuje wyjaśnić; to drugie *οὐ* nie znosi, lecz wzmacnia przeczenie. Tak samo należy wytłómaczyć zwrot taki, jak „Il agit autrement, qu'il ne parte“, pojmując stosunek obydwóch zdań jako parataktyczny (współrzędny), nie jako hypotaktyczny (podrzędny), a więc mniej więcej: „Il agit autrement: il ne parle pas ainsi“.

Ważniejszą rzeczą jest w klasach wyższych porównanie szyku wyrazów. Rzecz ta dla naszych uczniów o tyle trudniejsza, że nie uczą się żadnego języka wschodniego, kiedy w gimnazyach pruskich i saskich uczą hebrajszczyzny. Ta bowiem, jak w ogólności języki wschodnie, ma szyk niejako skrzepły, szablonowy, niezmienny, kiedy — zdaniem Bartha — języki klasyczne i język niemiecki mają szyk wyrazów swobodny. Ale ma to — twierdzi prelegent — swe uzasadnienie w charakterze narodowym: wszystkie narody wschodnie skłaniają się do szablonu, unikają wszelkiej zmiany, żyją w przestrzeni, nie w czasie, co też objawia się w języku. Tymczasem Niemcy, zdaniem Bartha, są indywidualistami, dbałymi o postęp. Inaczej ma się już rzecz z Romanami, a w szczególności z Francuzami, którzy mają również szyk wyrazów mało swobodny, skrępowany, stały. Pochodzi to stąd, że języki romańskie powstały z gwary ludowej, która chętnie wytwarza stałe formułki, jak to widzimy u Plauta, Terencyusza.

Zdaje mi się, że prelegent za daleko poszedł w psychologii, a za mało uwzględnił gramatyczny stan języków. Mojem zdaniem,

swoboda szyku wyrazów zależy od bogactwa fleksyi; bo skoro po końcówce poznać mogę, jak jeden wyraz do drugiego należy, to miejsce jego w zdaniu może mi być obojętnem; końcówki wiążą wyrazy do siebie należące nawet na znaczniejszą odległość. Otóż stwierdzonem zjawiskiem jest, że języki mają tendencyę upraszczania odmian, a nawet zastępowania ich przez wyrazy mniej odmienne albo, jak np. przyimki, wcale nie odmienne. Tak też języki romańskie pozbyły się rodzaju nijakiego, pozbyły deklinacyi, zastępując ją to pierwszą (il) to drugą częścią (le) zaimka ille, którą łączą z imieniem zapomocą przyimków. A i ów rzekomo tak swobodny język niemiecki traci pomału fleksyę i wstępuje w ślady języków romańskich, którym szablonowość zarzuca, aby wspomnieć tylko o szyku orzeczenia w zdaniach głównych a zdaniach zawisłych.

Rzekoma szablonowość języków oryentalnych ma, mojem zdaniem, w czem innem swe źródło, a nie w psychologii oryentalnych narodów; są to języki prastare, które się pozbyły fleksyi i tylko zapomocą umiejscowienia wyrazów w zdaniu wyrażają stosunki, jakie pomiędzy nimi zachodzą. Na drodze takich uproszczeń, połączonych z pewnem nawet znacznem skrępowaniem szyku, są obecnie języki romańskie, a także język niemiecki, — może najmniej języki słowiańskie, które mają jeszcze znaczną obfitość fleksyi. Ale i te języki z czasem, po wiekach, utracą to bogactwo, utracą swobodę szyku, staną się, iż tak powiem, chińszczyzną. A psychologiczną przyczyną tego zjawiska jest ogólne dążenie do jak najmniejszego nakładu pracy, do najmniejszego trudu, a więc do wszelkich skracań. A ponieważ rzesze niezliczone uczą się języka swego niejako przez instynkt, od pierwszej chwili przyjścia na świat, przeto nie potrzebują się liczyć z filologicznemi trudnościami, jakie sprawia nauka ich języka obcym, którzy chcą się go uczyć z książek; — im to trudności nie sprawia.

Jeżeli przeto prof. Barth pragnie konserwować coniunctivus w zdaniach celowych i innych, to trud jego daremny, bo już spójnik wystarcza, aby charakter zdania zaznaczyć, więc opłakiwany przez niego coniunctivus zbyteczny, a zanik jego całkiem naturalny.

Zdaje mi się, że swojem twierdzeniem nie przeczę Wundtowi, bo dla mnie rzeczą jasną, że język tworzyły raczej tak nastroje chwilowe, jak usposobienia stałe, niżeli logika formalna.

2. Odczyt miał dyrektor Dr. Paweł Cauer: „W jaki sposób objawia się charakter odrębny rozmaitych szkół wyższych także w tych pierwiastkach, które im wszystkim są wspólne“?

Na wstępie podaje Cauer historyczny zarys usiłowań, zdążających do uproszczenia rozmaitości szkół wyższych w ten sposób, iż jużto zaczęto zakłady o krótszym czasie nauki uważać za stopnie wstępne do zakładów pełnych, jużto starano się zbliżyć do siebie plany naukowe zakładów różnych o równych latach nauki. Bonitz sprzeciwiał się w r. 1873 takiemu zbliżaniu zakładów zapomocą planów naukowych, lecz w dziewięć lat później musiał się na to zgodzić. W r. 1882 złączono szkołę realną i realne gimnazyum; konferencya z r. 1890 stworzyła gimnazyum reformistyczne bez nauki łaciny w pierwszych trzech klasach. W ciągu lat dziewięćdziesiątych nastąpił dalszy zwrot na podstawie doświadczeń, poczynionych z t. z. egzaminem końcowym (Abschlußprüfung. Był to egzamin, który składano po ukończeniu Unter-Sekundy, naszej klasy VI. Dawał on prawo jednorocznej służby wojskowej.), który wprawdzie zniesiono, nie zmieniając jednak odpowiednio planu niższej Sekundy, ani odbierając ukończonym uczniom tej klasy prawa do jednorocznej służby wojskowej. Wychodzi to na szkodę tych, którzy pragną składać po ukończeniu szkoły egzamin dojrzałości, bo pomimo zniesienia powyższego egzaminu przecież bierze się wzgląd na uczniów opuszczających zakład po ukończeniu Unter-Sekundy. Niedogodność ta tyczy się przedewszystkiem nauki historyi, którą dla względów praktycznych, tj. ze względu na uczniów odchodzących po szóstym roku nauki, kończy się w Unter-Sekundzie. Te wadliwe urządzenia wżyły się do tego stopnia, że tylko trzy klasy najwyższe uważa się za przygotowanie do uniwersytetu.

Najskuteczniejszym środkiem zapobiegawczym byłoby nie zadowalać się ukończoną Unter-Sekundą, lecz jednoroczną służbę wojskową uczynić zawisłą od egzaminu dojrzałości. Tylko wtedy bowiem będzie można materyał naukowy, skupiony w Unter-Sekundzie, odpowiednio rozłożyć i zapobiedz powierzchownemu uprawianiu nauki. Wtedy też będzie można powrócić do pierwotnego stanu posiadania, tj. do uprawiania historyi starożytnej w obydwóch Sekundach.

Sprzeciwić się należy także zabiegom, aby uczynić grekę przedmiotem dowolnym (facultativ); niebezpieczeństwo to groziło na wiosnę 1900 r. Taki charakter nauki pozbawiłby ją zupełnie skuteczności, zasadzającej się na tem, że zrozumienie dzieł łacińskich i niemieckich opiera się na znajomości dzieł greckich. Greczyzna jest tym węzłem, który łączy lekturę łacińską i lekturę niemiecką.

Kiedy istota gimnazyów zasadza się na poglądzie historycznym, dają zakłady realistyczne bezpośredni pogląd na otaczające nas życie. Różnem jest także zadanie łaciny w gimnazyach a gimnazyach realnych; ale tę różnicę należałoby także wedle zakładów stosować do innych przedmiotów, a nie wymagać od gimnazyum, aby np. geografię, biologię, zoologię i botanikę uprawiało na równi z zakładami realnymi. Nie podobna bowiem zmieścić w jednym planie wszystkiego, co wiedzieć i poznać się godzi.

Nauka o ewolucyi przecież nie jest wyłącznie z biologią związana; wszak można ją stosować także do rozwoju języka i t. p. Punkty styczne pomiędzy rozmaitemi szkołami można też uzyskać, stosując historyczny pogląd na nauki przyrodnicze w szkołach realnych, pogląd przyrodniczy na historyę w gimnazyach, interpretując lekturę klasyczną wedle historycznych i przyrodniczych relacyi i stosunków. Jeżeli się zaś wprowadza już do planu jakiś przedmiot nowy, to raczej w stosunku podrzędności, niżeli współrzędności, jak np. uczyniono z chemią. Twierdzą, że nie podać w szkole tego, co na każdem polu zasługuje na poznanie, to znaczy zrzec się wykształcenia. To jest prawda, ale to wykształcenie jest illuzyą, marą, która pokutuje tylko w planach naukowych i programach. Lepiej jest stanąć na stałym i pewnym gruncie jednego fachu i tworzyć sobie pogląd z swojego stanowiska.

Wywody swoje streścił dzielny mówca w pięciu tezach, których tu nie podaję, ponieważ tyczą się organizacyi szkół pruskich. Poprzestaję przeto na wspomnieniu o szczególniejszym rygorze, jakiego Cauer żąda dla uzyskania prawa służby jednorocznej. Ja nie widzę w tem żadnego celu. Wszak nie chodzi tyle o jakąś sumę wiadomości, jak o pewne wyrobienie umysłowe, a to można uzyskać także i podług innego planu naukowego, a nie tylko podług planu właśnie obowiązującego.

Dodam jeszcze, że w innych kierunkach plan naszych gimnazyów Cauerowi musiałby dogodzić. Tak np. historya starożytna obejmuje u nas nie rok, lecz także jeszcze znaczną część trzeciego półrocza (1. półr. klasy VI.), a jeżeli doliczymy powtórzenie w klasie VIII., to bez mała czas dwuletni, tj. taki, jakiego Cauer dla niej żąda.

Caner ceni wprawdzie bardzo geografię, uważa jednak, że jako osobny przedmiot należy do szkoły realnej, a w gimnazyum może być uprawiana tylko pospołu z historyą; uprzedziliśmy w naszych szkołach i to jego życzenie.

Tak więc mogę powrócić do twierdzenia, jakie już kilkakrotnie wygłosiłem, że nasz plan naukowy a już wcale Zarys organizacyjny góruje znacznie nad urządzeniami szkolnemi w Prusiech i innych państwach Rzeszy niemieckiej, a niemniej także Francyi, ponieważ podaje to, co człowiek wykształcony powinien wiedzieć, nie daje zaś wykształcenia jednostronnego, któreby miało za podstawę tylko jedną grupę przedmiotów, ignorując w zupełności inną.

Nad wywodami i tezami Cauera wywiązała się ożywiona dyskusya, przeważnie z niemi zgodna; jedynie obostrzenie warunków służby jednorocznej spotkało się z energiczną opozycyą, której dał wyraz zaraz pierwszy mowca, reprezentant rządu, Tajny Starszy Radca Rejencyi E. Trosien.

Dobry znajomy z berlińskiego miesięcznika gimnazyalnego, prof. Dr. Weißenfels otrzymał następnie głos do

3. odczytu: „O greckiej czytance Wilamowitza-Möllendorffa“.

Praktyczny naczyciel gimnazyalny nie tylko ze względów psychologicznych i pedagogicznych nie zgadza się z układem książki, podającej treść tak rozmaitą i różnorodną, lecz zaczepia także zasadę, wedle której Wilamowitz dokonał wyboru. Wszak nie chodzi o wyśledzenie początków, które się rozwinęły w nowożytnej nauce i technice, lecz raczej w poznaniu tych stron hellenizmu, które się mogą jeszcze i dziś przyczynić do pogłębienia i rozjaśnienia ludzkiej myśli i ludzkiego uczucia. Szkoła potrzebuje przeto takiej treści lektury greckiej, któraby dogadzała filozoficznym pragnieniom nowożytnej duszy. Nie można zaprzeczyć, że rozdziały z Polityki i Etyki Arystotelesa, z Epikteta, z Marka Aureliusza temu wymaganiu czynią zadość; także wy-

jątki z pism Tucydydesa, Plutarcha, Demostenesa są dla szkoły stosowne; natomiast ustępy z matematyki, mechaniki, astronomii, fizyki, medycyny, uważa Weißenfels za pedagogiczną potworność. Co prawda — wyrażenie dosadne, może nawet przesadne, ale słuszności odmówić mu nie podobna. Jakiż cel mieć może ten lub ów wyjątek z geometryi Euklida, który już treścią swoją nasuwa pewne trudności, a cóż dopiero, kiedy w obcym podany języku?... Wszak po niemiecku uczyć się matematyki było nam trudno, ojczystego języka domagaliśmy się dla wykładu; mamyż się teraz tych przedmiotów uczyć po grecku?... Nie o to chodzi; potrzeba wykazać początki i źródła teraźniejszych nauk. Nikt o greckich źródłach dzisiejszej wiedzy nie wątpi, ale mała wydatność trudu i mozołu, łożonego na poznanie naiwnych — iż tak powiem — początków fizyki, medycyny, historyi naturalnej, ani powagi hellenizmu nie podniesie, ani nie zadowoli ucznia w takim stopniu, aby dla tej treści język grecki umiłował. Stanowisko Wilamowitza w tej sprawie jest historyczne, kiedy stanowisko szkoły jest estetyczne, które uwzględnia tylko dzieła najlepsze z okresu rozkwitu piśmiennictwa. Powiedziałbym, wyrażając się inaczej, że Wilamowitz ma na względzie przedewszystkiem rozum, szkoła zaś uczucia. Stanowisko dotychczasowe szkoły jest — mojem zdaniem — właściwsze, bo właściwszem wpływanie na uczucia w wieku młodym, i skuteczniejsze, podczas gdy stanowisko rozumowe wymaga umysłów dojrzalszych. Słuszna przeto uwaga Weißenfelsa, że czytanka Wilamowitza odpowiedniejszą jest dla studentów uniwersytetu.

Kiedy swojego czasu Dr. Ćwikliński o tej książce zdawał sprawę na posiedzeniu Towarzystwa filozoficznego, nie mogłem utaić swoich skrupułów, choć nam tylko plan książki był znany, książka sama nie znana. Wątpliwości tych książka sama nie usunęła, lecz raczej je pomnożyła. A jeżeli Niemcy boją się jej, choć 36 godzin nauki języka greckiego łatwiej na zbyteczną lekturę pozwala, cóż my mamy począć w 28 godzinach nauki, aby przecież i Homera i Xenofonta i Demostenesa i Platona i Sofoklesa poznać? Nie mówię już o Herodocie, któregobym bez wahania pomieścił w czytance Wilamowitza na to, aby — go nie czytać. Od r. 1867. do r. 1884. jakoś obywano się u nas bez jego lektury, a że się jej i dzisiaj nie uważa za niezbędną, tego dowodem zapomniane — niestety! — wywody tak wytrawnego

nauczyciela, jakim był ś. p. Kornel Fischer. Koło lwowskie zakrzątało się swego czasu żwawo około rewizyi planu nauk filologicznych w gimnazyum; prowadziliśmy ożywioną o tem na licznych posiedzeniach dyskusyę; ale i kwestye, choć najżywotniejsze, starzeją się dziwnie szybko i toną w zapomnienia fali. I wszystko pozostało po dawnemu, choć wnioski ś. p. Fischera były bardzo roztropne, praktyczne, bo naukę koncentrowały i w przeciwstawieniu do Wilamowitza nie rozpraszały, ograniczając liczbę autorów i nie rozdrabiając drogiego czasu na rozmaitość dzieł i pisarzy.

4. Odczyt miał znany filozof wiedeński prof. Dr. Jeruzalem: „O wartości kształcącej i metodyce nauki języka greckiego“. Charakterystyczna postać prelegenta, przypominająca rzeszę, otaczającą tron Piłata na obrazie Munkácsyego, tudzież wytworna dykcya, dobre imię w nauce, uczyniło odczyt powyższy tem ciekawszym, że był on do pewnego stopnia ciągiem dalszym i dopełnieniem odczytu Weißenfelsa. Prelegent bowiem zaczął od polemiki z Wilamowitzem, który wartość kształcącą greczyzny upatruje w wielkiem znaczeniu historycznem helleńskiej kultury, a nie w klasycyzmie. Jerusalem sądzi, że historyzm Wilamowitza i klasycyzm można połączyć w pojęciu wyższem, a to w pojęciu greckiej żywotności. Znamienną bowiem cechą świata helleńskiego jest pełnia życiowa, wieczna młodość. Aby rzecz wyjaśnić, porównywa prelegent filozofię indyjską, skierowaną do śmierci i nicości, z filozofią grecką, zwróconą ku życiu. Do ducha greckiego zaś wiedzie tylko język grecki, którego nauka budzi siły uśpione. Znajomość języka można tylko uzyskać przez przekładanie na język grecki i oparcie składni greckiej na podstawach psychologicznych, a nie na podstawach logicznych. Śmiem na tem miejscu przypomnieć wykład Bartha „O znaczeniu psychologii językowej Wundta“ i uwagę końcową, jaką o tym przedmiocie uczyniłem.

Nie przeczę, że odczyt Jerusalema miał wiele zalet formalnych, odznaczał się przedewszystkiem potoczystym, gładkim stylem, jaki się spotykało w Heinego prozie, ale twierdzić nie mogę, iżby był prócz znanych podał nowe momenty i wyszedł znacznie poza granice znanych, utartych zwrotów. W ogólności wykłady podobne grzeszą ogólnikami, często tak pomotanymi, że po tej nici trudno dotrzeć do kłębka i że w duszy słuchacza po-

zostawiają zaledwo ślady realnej treści. Jeżeli chodziło o panegiryk na greczyznę, to takich już dość było. Należało raczej wykazać moment za momentem, któryby dowodził tej kształcącej wartości greczyzny. Pod tym względem zasłużył się około rzeczy lepiej profesor gimnazyum w Bielsku, dr. Edward Brand, który o tym samym przedmiocie (Über den Bildungswert des Griechischen) wygłosił w auli swojego zakładu w dniu 8. marca 1902. mowę w uchwytną treść znacznie bogatszą od odczytu wiedeńskiego profesora.

5. Odczyt prof. Dra Lübberta „O wyzyskaniu rodzinnego kraju w nauce“ zajął mnie tem więcej, że w „Muzeum“ i sam już dzwoniłem na to kazanie i coraz częstsze, przechodzące w zwyczaj wycieczki uczniów w dalsze strony kraju rzecz czynią dla nas także aktualną.

Lübbert nie ogranicza znajomości kraju rodzinnego tylko do do pojęć geograficznych, owszem obejmuje nią szereg obserwacyi i doświadczeń, czynionych przez ucznia na każdym kroku i codziennie, z których nauczyciel może i powinien korzystać.

Najłatwiejsze — mojem zdaniem — zastosowanie mają doświadczenia ucznia do geografii, historyi, nauk przyrodniczych, rysunków; kraj ojczysty bowiem jest bezpośrednio przedmiotem opisu, a więc geografii; pomniki i budowle, pobojowiska i ruiny łączą się z ojczystemi dziejami; płody ojczystej ziemi dostarczają rozlicznych i najrozmaitszych przedmiotów przyrodnikowi; rysownik i malarz odtwarza jego widoki. Wszelako także inne przedmioty wchodzą w pewną łączność ze znajomością ojczystego kraju. Miejsca cudowne, klasztory, kościoły, odpusty, pieśni nabożne, pouczają o wierze, zwyczajach, religijnych obrzędach narodu, wziętych w spadku po dawnych pokoleniach. Archaizmy gwary ludowej pouczają o dawniejszym stanie ojczystego języka, — co więcej — wskrzeszają niekiedy zapomniane wyrazy rodzime, które niedorzeczne naśladownictwo, bezmyślna moda wyparła z języka, aby je zastąpić dziwacznymi romanizmami, albo germanizmami.

Otóż Lübbert sądzi także, że każdy przedmiot do znajomości ojczystego kraju można nawiązać, lecz różnić się będzie to nawiązanie w Sexcie a Primie, t. z. że pewnego stopniowania, stosowania do wieku i wykształcenia, przestrzegać należy. W tym celu nauczyciel musi przedewszystkiem znać kraj i miejscowość,

jeżeli ma nawiązywać naukę do rzeczy ojczystych; potrzeba też zestawiać wszelki materyał, z któregoby można w nauce korzystać. Pod tym względem zdziałano dotychczas mało, — najwięcej gimnazyum w Zgorzelcu (Görlitz), które wszystko to zestawiło, co miejscowości dotyczy. Koniecznem uzupełnieniem tego jest dobra mapa. Środków poglądowych mniej potrzeba, gdyż należy ucznia poprowadzić na ulice miasta, na przedmiejskie błonia, do sąsiednich lasów, i uczyć na przedmiotach w naturze, a nie na ich wizerunkach. Z wycieczkami można połączyć opowiadania o poczynionych spostrzeżeniach i doświadczeniach.

Wielką wagę przywiązuje Lübbert do oprowadzania młodzieży po danej miejscowości. Z zadowoleniem mogę zaznaczyć, że na ważność i doniosłość takiego oprowadzania zwracałem uwagę kilkakrotnie i w piśmie i słowie, a rzecz ta, mojem zdaniem, tak pożyteczna, zaczyna sobie torować drogę do przekonania wielu wychowawców-nauczycieli i przyjmuje się coraz więcej.

Zapytuje Lübbert: Czego się szkoła po tem zaznajamianiu się z miejscem rodzinnem może spodziewać? Odpowiada, że znajomość rodzinnego miejsca nie może być wyłącznym celem, lecz pomocą, dźwignią do koncentracyi pomiędzy doświadczeniem a treścią nauki. Pierwszym przeto celem takiego postępowania jest utrwalenie pracy szkolnej, dalej pogłębienie i rozjaśnienie wiadomości o rzeczach ojczystych. Wszelako ważniejszą od wiedzy rzeczą są zdolności, zdolność do pracy, badania, walki; otwarte oczy i uszy na świat otaczający — to najważniejsza zbroja na życie. Jest w tem także i przyjemność, gdy się pojmuje i dzieła ludzkie i piękno przyrody. Przyczynia się to także do wzbudzenia uczuć; miłość do rodzinnego zagona prowadzi do miłości ojczyzny. Tak więc młodzież powinna się uczyć z życia dla życia.

Zakończył swój wykład prelegent następującemi tezami, mającemi niezaprzeczone także dla nas znaczenie:

1. Nauka powinna się posługiwać tym znacznym obszarem doświadczeń, jakie uczniowie poza szkołą zebrali i codziennie zbierają.

2. Wszystkie przedmioty nauki szkolnej mogą w wydatnym stopniu korzystać z doświadczeń uczniów, przedewszystkiem nauki przyrodnicze, geografia i historya.

3. Każdy nauczyciel ma obowiązek należytego zaznajomienia się z dziedziną doświadczeń swoich uczniów.

4. Szkoła powinna wspierać pracę nauczyciela zapomocą zbioru materyałów miejscowych z zakresu wszystkich przedmiotów.

5. Szkoła powinna zaprawić uczniów swoich do systematycznego pogłębienia, uzupełnienia i rozszerzenia ich doświadczeń w zakresie miejsca rodzinnego.

6. Przez należyte wyzyskanie rodzinnego miejsca w nauczaniu:

a) nauczyciel wspiera i ożywia naukę;

b) zaprawia ucznia do patrzenia i obserwacyi;

b) zaszczepia w sercach uczniów najtrwalsze podwaliny miłości ojczyzny.

W dyskusyi, jaka się nad przedmiotem rozwinęła, przestrzega prof. Dr. Wotke słusznie przed wszelką przesadą, gdyż w wielu szkołach zaznajamianoby uczniów w taki sposób z placami i ulicami miasta, jakby mieli wszyscy zostać ekspresami. Byłaby to wybujałość Zillerowskich zapatrywań.

Nad tezami Lübberta nie głosowano.

6. Niemniej zaciekawienia obudził odczyt dyrektora jednego z wiedeńskich gimnazyów (w dzielnicy Mariahilf), Dra Wiktora Thumsera: „O znaczeniu wieczornic (wieczornych wykładów) dla rodziców w szkołach wyższych (t. z. Elternabende)".

Prelegent zaznacza, że z rozwojem politycznego życia także polityczne wyrobienie ludności postępuje, a tem samem ciała reprezentacyjne opracowują takie sprawy, które do niedawna pozostawiano ludziom zawodowym. Tak jest także ze szkołą. Kwestye pedagogiczne a nawet metodyczne są obecnie omawiane w ciałach reprezentacyjnych i dziennikach, a czasy biurokratycznej organizacyi szkoły minęły bezpowrotnie. Rodzice głos teraz podnoszą; potrzeba więc stosunek szkoły do rodziców ożywić, potrzeba, aby także mieli sposobność wysłuchać opinii szkoły. Aby jednak rodzice chcieli słuchać głosu szkoły, musi szkoła postarać się o ich zaufanie. Zaufanie to wzbudzać można i należy wtedy, kiedy rodzice przychodzą dowiadywać się o zachowaniu i postępie swych synów. Zdarzają się nieporozumienia, lecz nie powinny one wywoływać rozdźwięku pomiędzy obiema

stronami, a świadomy powołania swego dyrektor będzie nieporozumienie łagodził, a tem samem do wzbudzenia wzajemnego zaufania się przyczyniał. Kiedy zaufanie w ten sposób uzyskano, można się odważyć na pouczające odczyty i omawiać na nich sprawy aktualne, sprawy przedewszystkiem takie, które rodziców mogą obchodzić. A więc można ich zapomocą odczytu pouczyć, że żadna kultura nie śmie być pozbawiona pewnego idealizmu, że więc szkoły, które idealizm krzewią, — gimnazya humanistyczne, — nie są zbyteczne, że natomiast szkoły jednolite wobec dyscyplin materyalnych i uprawnienia ich nauki są utopią. Także bezpośrednie zadania karności i nauki mogą być przedmiotem omówienia; a więc egzaminowanie i ocena odpowiedzi. W szczególności moment wychowawczy domaga się omówienia; należy wykazać, jak przedmiot, który nie daje bezpośrednich korzyści, staje się tem cenniejszym dla etyki. Omówić także można stosunek pracy do wypoczynku, lekturę, karę i nagrodę, wybór przyszłego zawodu, stanowisko matki jako wychowawczyni, byleby nie popadać w ton pouczający, mentorski; szkoła powinna wogóle wystrzegać się odgrywania roli jakiejś przełożonej władzy wobec rodziców. Kiedy zaś szkoła z zupełną szczerością także o swoich obowiązkach będzie mówiła, wtedy łatwiej rodziców także o ich obowiązkach przekona.

Możnaby zapytać, dlaczego szkoła ma się ograniczyć tylko do wykładu, a nie ma odbywać raczej wspólnych narad czy konferencyj z rodzicami. Prelegent uważa takie konferencye jeszcze za przedwczesne, dopóki zachodzi jeszcze jakakolwiek niejasność, a namiętności partyjne panują w życiu publicznem, dopóki niema jeszcze zupełnego zaufania. Konferencye bowiem takie mogłyby nawet raczej wytwarzać nieporozumienia zamiast je uchylać i łagodzić.

Uważają niektórzy za rzecz pożądaną, aby rodzicom dać przystęp na lekcye szkolne; według prelegenta obecność rodziców w klasie jest niepotrzebną i nieuzasadnioną, co więcej, obawia się on niepowołanej krytyki i nieodpowiedniego nadzoru. (Doświadczenie w tym kierunku i u nas niedawno uczyniono).

W każdym razie porozumienie szkoły z domem jest wobec tej dwoistej działalności potrzebnem, koniecznem, aby nie było pomiędzy tymi dwoma czynnikami wychowania i nauki szkodliwej sprzeczności.

Im więcej szkoła posiada optymizmu, tem jest lepsza.

Z tego stanowiska rzecz pojmując, gimnazyum na Mariahilf we Wiedniu uprawia wieczorne wykłady dla rodziców, które się u tychże przyjęły.

Odczyt Thumsera spotkał się z wielkiem uznaniem licznego zgromadzenia i wywołał ożywioną dyskusyę, w której zabrał głos znany pedagog, Dr. Uhlig.

Uhlig opowiada zdarzenia ze swojej praktyki w tej sprawie, które mogły tylko potwierdzić pożyteczność takich konferencyj.

Natomiast dyrektor Dr. Aly oświadcza się przeciw wykładom czy odczytom i obiecuje sobie znacznie więcej po konferencyach indywidualnych, a dyrektor Dr. Kuthe radzi unikać wszystkiego, coby wzajemne zaufanie mogło zwątlić. Tem zakończono obrady sekcyi pedagogicznej.

Pozwalam sobie skorzystać z tej sposobności, aby także swoje w tej sprawie zaznaczyć stanowisko. Przedewszystkiem oświadczam z góry, że z zasadniczą opinią prelegenta o zadaniu szkoły i wzajemnym stosunku szkoły i domu najzupełniej się zgadzam. A śmiem powołać się i na to, co przed laty powiedziałem na posiedzeniu lwowskiego Koła, kiedy się zastanawiano nad środkami, zapobiegającymi demoralizacyi młodzieży. Kiedy wówczas przedstawiono jej stan jako rozpaczliwy a zaproponowano środki czysto policyjne, jakichś inspektorów ulicznych, legitymacye, różnobarwne czapki dla łatwego rozróżnienia, oświadczyłem stanowczo, że pesymistycznego zapatrywania na stan moralny młodzieży nie podzielam, do optymizmu otwarcie się przyznaję, a wszelkie środki policyjne uważam za niepedagogiczne, za szkodliwe. Natomiast uważam ustawiczne porozumiewanie się szkoły z domem rodzicielskim za potrzebne i zbawienne. Na tem stanowisku wytrwałem do dzisiaj, zwłaszcza że mię w przekonaniach moich utwierdzają doświadczenia, jakie w tym względzie poczynili inni, jak m. i. Thumser. Nie wahałem się też wypowiedzieć swego zdania w dniu 6. marca 1904 wobec liczniejszego zgromadzenia (por. „Wykłady publiczne o wychowaniu młodzieży“ Serya I. str. 13—20).

Nie idzie za tem, abym środek pożądanego porozumienia, podany przez Thumsera, uważał za najlepszy. Nie wykluczam go, ale mam wątpliwość, czyli taki odczyt z katedry, chociażby się

prelegent nie wiedzieć jak tonu mentorskiego wystrzegał, nie będzie zanadto formalnym, biurokratyczym, a tem samem zimnym, akademickim, bezskutecznym. Zdaje mi się, że jakkolwiek Thumser odsądza rodziców jeszcze od kwalifikacyi parlamentarnych, rodzice po takim odczycie powinni także głos otrzymać, powinni swoje wypowiedzieć zdanie, jak tego dopuszczał Uhlig jako dyrektor gimnazyum heidelberskiego. Jeżeliby zaś należało się obawiać rozterki, namiętnych rozpraw, to lepiej poprzestać na sposobie, zalecanym przez Alego, a praktykowanym także w naszych zakładach. Uniformować tej praktyki nie można, zależeć ona będzie od stosunków, panujących w każdym zakładzie z osobna, ale porozumiewać się z rodzicami uczniów w tej lub innej formie jest rzeczą wprost konieczną. Być też może, że forma porozumienia się z niemieckimi rodzicami będzie inna niż u nas.

Sekcya archeologiczna.

Przewodniczący: prof. Dr. Robert.

1. Najpierw otrzymał głos prof. Dr. Pick i wygłosił odczyt „O archeologii i numizmatyce“, w którym zaznaczył wartość i znaczenie numizmatyki dla archeologii;

2. odczyt wygłosił prof. Dr. baron Hiller von Gärtringen: „O Wilskiego nowych planach miasta Thery“;

3. o wspólnem posiedzeniu sekcyi filologicznej, archeologicznej i epigraficznej zdano sprawę powyżej;

4. odczyt wygłosił docent Dr. Graef: „O panatenajskich wazach;

5. prof. Dr. Sauer mówił: „O zebraniu bogów na skarbcu knidyjskim“; — wreszcie

6. Dr. Zahn: „O fotografiach naczyń (waz)“.

Sekcya germanistyczna.

Na posiedzeniach tej Sekcyi wygłoszono następujące odczyty:

1. prof. Dr. Ehrismann: „Baśni w dworskim eposie“;

2. prof. Dr. E. Matthias: „Przyczynek do historyi słownika braci Grimmów“;

3. prof. Dr. Wunderlich: „O niemieckiej gwarze pospolitej w czasie rozruchów chłopskich XVI. wieku“;

4. prof. Dr. Weber: „Objaśnienia z zakresu dziejów sztuki do poematów średnioniemieckich“;

5. Dr. Fr. Burg: „O abecadle runicznem Theseusa Ambrosiusa“;

6. prof. Dr. Franck: „Osobistość literacka z XIII. wieku (X. Tomasz Contimpré)“; wreszcie

7. dyrektor Dr. Schmidt: „O uprawianiu nauki staroniemieckiego języka w szkołach wyższych“.

Sekcya historyczno-epigraficzna.

Odczyty wygłosili:

1. prof. Dr. Seeck: „O reformie monetarnej Solona“;

2. prof. Dr. Kaerst: „O kulcie hellenistycznych monarchów“;

3. prof. Dr. Kornemann: „*Πόλις* a urbs“, zaznaczając różnice pomiędzy greckiem miastem a italską stolicą;

4. prof. Dr. Gradenwitz: „O urzędach i tytułach w ptolemejskim a rzymskim Egipie“;

5. prof. Dr. Bauer: „O fragmentach greckiej kroniki światowej, spisanej na papyrusie, należącym do zbioru Goleniszewa“ (kronika ta pochodzi z pierwszych lat V. stulecia po Chrystusie i wylicza zdarzenia aż do r. 392 po Chr.).

Sekcya romanistyczna.

Odczyty wygłosili:

1. prof. Dr. Schultz-Gora: „O zwrotach obrazowych (przenośnych) u starofrancuskich poetów“;

2. prof. Dr. Vossler: „O filozoficznych źródłach t. z. dolce stil nuovo“;

3. prof. Dr. Voretzsch: „O filologii a folklorze“;

4. prof. Dr. Schultz-Gora: „O kursach konwersacyi francuskiej w Uniwersytecie berlińskim“;

5. prof. Dr. Risop: „O niektórych zjawiskach syntaktycznych“.

Sekcya angielska

wysłuchała następujących odczytów:

1. docenta Dra Eckhardta: „O komice w tragedyach Szekspira“;

2. prof. Dra Regla: „Włoskie źródło szekspirowskiej sztuki Twelfth Night“;

3. prof. Dra Einenkla: „Niektóre zagadnienia z angielskiej składni historycznej“;

4. prof. Dra Regla (po angielsku): „O ulubionym bohaterze Szekspira“.

Sekcya indo-germanistyczna wzgl. indoeuropejska.

1. Prof. Dr. Solmsen prawił: „O etymylogii słów *ἄνωγα* i *ἠμί*“ — niezbyt przekonywająco;

2. prof. Dr. Hirt: „O powstaniu greckiego akcentu“;

3. prof. Dr. Solmsen: „Thessaliotis i pelasgiotis, przyczynek do nauki o zmieszaniu gwar“;

4. prof. Dr. Brugmann: „O powstaniu i oznaczaniu pobocznych zdań warunkowych w językach indogermańskich“;

5. prof. Dr. Meltzer: „O jakości czynności jako podstawie nauki o indogermańskim, a w szczególności greckim czasowniku“;

6. prof. Dr. Much: „Przyczynki do indogermańskiej mitologii“;

7. prof. Dr. Schrader: „O pokrewieństwie przez małżeństwo u narodów indogermańskich“.

We wszystkich tych odczytach, z wyjątkiem ostatniego, uderzało w sposób rażący ignorowanie języków słowiańskich, których dokładna znajomość niejedną indoeuropejską zagadkę mogłaby rozwiązać. Wszak nawet tej miary uczony, jak Brugmann, na litewską partykułę „ba“ się powołuje, jakby jej w słowiańskich językach jako stopniowanej afirmacyi nie było.

Nie mogę wprost wątpić, że tylko polityczne pobudki ze szkodą dla nauki skłaniają niemieckich uczonych do lekceważenia slawistyki w badaniach porównawczych.

Sekcya dla oryentalistyki

wysłuchała następujących wykładów:

1. prof. Dra Sieversa: „Przyczynki do dziejów form i źródeł księgi rodzaju (genesis)“;

2. prot. Dra Rothsteina: „O strofice w poezyi hebrajskiej“;

3. prof. Dra Fischera: „O powstaniu pisowni literackiego języka arabskiego“.

Z posiedzeniami tej sekcyi połączono posiedzenie „Towarzystwa palestyńskiego“, na którem zdano sprawę o stanie badań palestyńskich.

Sekcya matematyczna.

Odczyty wygłosili:

1. starszy nauczyciel Bodenstedt: „O geometrografii“;

2. prof. Dr. Haentzschel: „O nowym dowodzie jednej z formułek Grunertowskich, czerpanym z nauki o kartografii“;

3. starszy nauczyciel Rühlmann objaśniał modele miejskiej wyższej szkoły realnej w Hali;

4. starszy nauczyciel Dr. Wagner: „O ogrodzie szkolnym“;

5. prof. Dr. Müller zastanawiał się nad pytaniem: „Jakie znaczenie ma dla nauczyciela matematyki znajomość dziejów, literatury i terminologii tej nauki?“ Prelegent żąda, aby nauczyciel znał także język Euklida, Archimedesa, Nikomacha i i., a przynajmniej tyle z niego rozumiał, ile potrzeba do zrozumienia matematycznej terminologii.

Zakończył obrady tej sekcyi

6. prof. Dr. Hammerschmidt: „O kształcącej wartości chemii“.

Jeżeli wykłady powyższe streszczam w najkrótszej formie, t. j. tylko tytułami, to czynię to dlatego, że nie byłem na nich obecnym, — podaję je zaś w tym celu, aby ciekawym ułatwić poszukanie ich w czasopismach, w których się ukazały albo ukażą.

Nie podobna zaprzeczyć, że prelegenci objęli w odczytach najświeższe wyniki swoich badań, niekiedy bardzo doniosłe i ważne; ponieważ jednak wydział zjazdu nie jest zarazem komitetem cenzury prewencyjnej, więc nie dziw, że zakradły się i tutaj odczyty bez większej naukowej wartości, jakkolwiek w liczbie bardzo niewielkiej.

Żałować wypada, że nie każdy odczyt był należycie przedyskutowany; tam jednak, gdzie dyskusya była, przyczyniła się niemało do wyjaśnienia kwestyi spornych.

Nie można także odczytom odmówić znaczenia i wartości dla szkoły; pominąwszy bowiem, że ożywiają interes dla nauki, niektóre z nich miały doniosłość dla praktyki szkolnej, aby wspomnieć o rozprawach sekcyi pedagogicznej, a chociażby także o odczycie, który miał za przedmiot urządzenie ogrodu szkolnego. Wspominam o tem właśnie dlatego, że i u nas w tym kierunku poważne zaznaczają się starania. Nie chodzi tu o hodowanie egzotycznych roślin, ale o poznanie nie tylko kształtu roślin, lecz ich życia, ich narządów, zachowanie się ich wobec zmian meteorologicznych, — a przedewszystkiem o pierwiastek pedagogiczny, o wzbudzenie i pielęgnowanie miłości przyrody. W tym duchu postępuje m. i. przyrodnik gimnazyum drohobyckiego, który uczniów swoich nie tylko do nauki botaniki na żywych roślinach zaprawia, lecz uczy ich kopać i grzebać, siać i sadzić, podlewać i oczyszczać, spulchniać i pleć, podejmować się więc ręcznej pracy i mieć dla niej poważanie. Profesor Siczyński własnym przykładem uczniów swoich zagrzewa, a lekcye historyi naturalnej, odbywające się w czasie pogodnym w ogrodzie szkolnym, są wzorem pewnej swobody ruchu a ścisłości nauki.

(Dok. nast.) *Emanuel Dworski.*

OCENY I SPRAWOZDANIA.

POCZĄTKI LOGIKI OGÓLNEJ DLA SZKÓŁ. Napisał X. Jan Nuckowski. T. J. Kraków, Nakładem autora. Skład główny: Chyrów, Zakład. Druk W. L. Anczyca i Spółki 1903.

KILKA UWAG O NOWYM PODRĘCZNIKU LOGIKI. Napisał X. Jan Nuckowski T. J. Chyrów. Nakładem autora. Z drukarni I. Styfiego w Przemyślu. 1904.

Kiedy uczę logiki w gimnazyum, zależy mi na tem, żebym podał uczniom krótki szkic umiejętności, o której mowa, ale przedewszystkiem chodzi mi o to, żebym uczniów nauczył myśleć naukowo. Wówczas zaś powiem o kimś, że umie myśleć naukowo, kiedy potrafi myśli swe formułować jasno i wyrażać jasno, kiedy uznaje i wypowiada tylko te przekonania, które uzasadnić potrafi, kiedy i od siebie i od drugich z nałogu już wymaga, żeby uzasadniali to, co głoszą, kiedy potrafi ocenić logiczną wartość rozumowań, które napotka, kiedy skutkiem tego nie pyta, kto mówi, ale pyta, co kto mówi i jak kto uzasadnia, kiedy nie idzie za powagami, ale za argumentami, kiedy sobie w każdym wypadku zdać sprawę potrafi z tego, czy posiada warunki do oceniania argumentacyi przeciwnika. I większa część nas nauczycieli gimnazyalnych do tego celu dąży, kiedy jakiegokolwiek przedmiotu młodzież naucza. Większa część nas dba o wyrobienie takiego krytycyzmu w młodzieży. To też ambicyą naszą jest wykładać jasno, po prostu i zrozumiale; każdy z nas się cieszy, kiedy potrafi najzawilszą rzecz najjaśniej i najłatwiej przedstawić, tak, że wyjąwszy wyjątki, każdy uczeń zrozumieć ją musi. Uczymy propedeutyki i myślimy: niech chłopak ma to narzędzie w ręku i niech się niem cieszy, niech temu narzędziu ufa, niech mu to wyszkolenie, chociaż tylko dwuletnie, daje jakąś moralną pewność siebie tam, gdzie o argumenty chodzi. Niech szanuje jasność myślenia i ścisłość dowodzenia, niech gardzi frazesem i nielogicznością, choćby je słyszał z ust bardzo popularnych, choćby one szły od ludzi, którzy znacznej zażywają powagi pośród bezkrytycznego tłumu. Tego my pragniemy.

Bardzo ciekawe przekonania na tym punkcie żywi autor omawianej książki. Na stronie 17-ej swoich „Kilku uwag“... dowodzi, że podręcznik logiki p o w i n i e n być trudnym, a dowodzi tego w sposób tak charakterystyczny, że przytoczę go tutaj in extenso: „Jeśli logika (powiada) z n a t u r y s w e j jest co najmniej tak trudna, jak nauki matematyczne, to jakim może być, a więc i powinien być podręcznik logiki? łatwym, czy trudnym?“

Otóż człowiek, którego logiki „w sposób trudny“ uczono, odpowie zapewne, że podręcznik powinien być trudnym. Człowiek my-

ślący jaśniej nieco powie naprzód, że wyprowadzanie trudności logiki z jej „natury“ jest średniowiecznym zabytkiem. Pojęcie logiki nie zawiera cechy trudności, a gdyby ją nawet czyjeś pojęcie logiki zawierało, z tego nie wypływa, że logika jest na prawdę trudna dla każdego. Niema nauk z natury trudnych i z natury łatwych. Jedna i ta sama będzie dla jednego łatwą, dla drugiego trudną, co zależy od rodzaju zdolności ucznia i od sposobu przedstawienia rzeczy. Jeśli się więc spodziewam, że się uczniowi przedmiot trudnym wyda, staram się z góry uczynić go najjaśniejszym. Jasne przedstawienie rzeczy nie usuwa przecież treści wykładanych praw, a w niej tkwi głębia przedmiotu, a nie w zawiłości wykładu. Autor, wierząc w „przyrodzoną“ trudność logiki, uważa, że łatwo logikę pisać można jedynie tylko kosztem jej treści. Powiada: „Czy wolno w nauczaniu logiki, która na każdym niemal kroku wymaga znacznego wysiłku myślenia, a tem samem przedstawia niemałe trudności, ukrywać te trudności przed uczniami? Otóż nie waham się odpowiedzieć na to stanowczem: nie wolno, nie można, chyba, że ktoś zechce głębokość logiki sprowadzić do minimum, do zera, a tem samem zniweczyć całkowicie i spaczyć jej wychowawcze znaczenie..... Dlatego... powinni uczniowie już po pierwszych godzinach logiki odnieść to wrażenie, że mają do czynienia nie z jakąś igraszką umysłową, ale z przedmiotem poważnym i trudnym prawdziwie“. (Ależ jasne i łatwe przedstawienie rzeczy, to nie igraszki umysłowe).

„Osobiście, powiada, zadowolony jestem z logiki pod koniec września wtenczas, kiedy uczniowie zaczynają twierdzić, że ta logika to rzecz wcale nie łatwa, może trudniejsza od matematyki. (Zobaczymy zaraz, dlaczego uczniowie autora do takich rezultatów dochodzą). Znak to (powiada) najlepszy, że zaczynają patrzeć nie tylko szeroko i daleko, co i dotychczas w ciągu nauki gimnazyalnej czynili, ale także blizko a głęboko“ (Kilka uwag... str. 18.). Skutkiem tego patrzenia w logikę autora blizko a głęboko uczniowie dochodzą „do skromnego uznania własnej niemocy i ignoracyi“ (Kilka uw. str. 22.), a skutkiem rozmyślań nad pytaniami zawartemi w podręczniku „uświadamiają sobie własne ograniczenie i ignoracyę własną (K. uw. str. 23.). Tego autor pragnie dopiąć za pomocą swej logiki, jak otwarcie wyznaje w uwagach w miejscu wyżej podanem, uważa bowiem, że w tem tkwi wychowawcze znaczenie logiki. Kiedy więc uczeń przestudyował logikę autora aż do końca i uświadamia sobie już dostatecznie swą ignorancyę i ograniczenie, czyta wówczas ostatnie zdania podręcznika: „Trzeba więc przedewszystkiem mieć na uwadze tego, k t o m ó w i, następnie zaś, o i l e n a s s t a ć n a t o, i to, co mówi“.

Uczeń więc, przekonany, że go nie stać na ocenienie tego, co słyszy w świecie, powinien chyba pójść za popularnemi hasłami, czy za jednostkami, które powagi zażywają, nie krytykując wiele i nie rozumując, bo czuje, że tego nie potrafi. Będzie uważał, że są na to inni w świecie. Jeśli komu uwierzy, wierzyć będzie, choćby słyszał

rzeczy nieprawdopodobne, bo pamięta, co czytał na str. 13-ej w §. 5ym b: „Kiedy uznajemy coś za prawdę na podstawie świadectwa drugich, wówczas nie wymagamy oczywistości samej rzeczy, czyli oczywistości wewnętrznej, potrzeba nam atoli oczywistości o wiarogodności świadectwa czyli oczywistości zewnętrznej". Twierdzenie to jest przecież fałszem, jeśli przez rzeczy oczywiste będzie autor rozumiał rzeczy chociażby tylko możliwe logicznie i możliwe fizycznie. Dlaczego więc autor tak pisze? Czyżby uważał, że ten środek prowadzi do celów wychowawczych?

Autor idzie dalej nawet. Chce, żeby się uczeń przyzwyczaił fałsz widzieć nawet i tam, gdzie go dowieść nie potrafi, gdzie go jakieś dowodzenie przekona w zupełności, albowiem zdaniem autora zawsze tam może tkwić na dnie sofizmat, którego uczeń mimo nauki logiki dojść nie potrafi (Kilka uw. str. 23).

Cóż tedy robić mu przyjdzie? Chyba pójść za ostatniemi słowami logiki i jak czytamy na str. 159-ej: „krytycznie jednem słowem korzystać z powagi drugich", przy czem „krytycznie" korzystać znaczy „mieć na uwadze przedewszystkiem tego, kto mówi". Oryginalny, doprawdy, sposób pojmowania „krytycyzmu".

Są to rzeczy tak niespodziane w podręczniku logiki, tak sprzeczne z zadaniem wykształcenia nawet średniego, że trudno jest w to wierzyć, jeśli się logiki autora nie czytało. Być może i autor sam nie chce, żeby w to wierzono, gdyż na str. 37-ej uwag powiada, że mu właśnie szło „o przestrzeżenie młodzieży przed niekrytycznem wierzeniem byle komu i byle czemu", a na str. 35 ej powiada, że radby młodzież doprowadzić „do prawdziwego krytycyzmu wobec własnych i cudzych rozumowań. A to jest chyba najgłówniejszy cel w gimnazyalnem nauczaniu logiki!"

Zwrot ten brzmi pięknie, ale w ustach autora, który powyżej chciał w uczniach poczucie nieudolności wywoływać, a następnie doradzał im: „Crede Augustino, probanti Augustino" (Logika str. 159.), wygląda ten krytycyzm co najmniej niekonsekwentnie.

I pytam się, w czyim interesie pragnie autor z uczniów porobić ludzi nieufających logice, tylko Augustynom. Powiada, że w interesie dobrych i prawych zasad (K. uw. str. 23.). Tymczasem autor nie może mieć pewności, że młodzieniec wykarmiony duchowo na jego logice samych dobrych i prawych Augustynów napotka w życiu. Toż dla niejednego chłopca Augustynem może być indywiduum ciemne w gruncie rzeczy, tylko osłonione powagą i nimbem sofizmatów najlichszego gatunku, jak powiada autor na str. 23-ej swoich Kilku uwag. I co wówczas?

Zresztą naszem zadaniem jest oświecać młodych, a nie wpajać w nich słuszne lub niesłuszne przeświadczenie o ignorancyi, my chcemy budzić myśl, a nie zabijać.

Tak więc cel, do którego zmierza autor, wydaje się nam obcym i wcale nie idealnym. Przypatrzmy się jednak bliżej jego książce,

gdyż w najgorszym nawet celu można jeszcze napisać wcale dobry podręcznik.

Można, ale potrzeba zważać wówczas przedewszystkiem na pewne właściwości formalne, trzeba pisać jasno, ściśle i metodycznie, to znaczy nie operować wyrazami, których się nie wyjaśniło, lub wyjaśnienie zostawiło na później. O tej formalnej stronie tak mówi autor w „Uwagach“ na str. 15.: „Najpierw (podręcznik logiki) nie ma to być wcale książka do czytania. Nie można zatem żądać od takiego podręcznika, żeby się dał czytać, jak feljeton literacki lub dzieło historyczne, ani nawet jak rozprawa naukowa“. Tu się czytelnik pytać zaczyna, dlaczego właściwie podręcznik musi być trudniejszy od rozprawy naukowej, jakie znamię ma go od rozprawy w tym kierunku wyróżniać.

Pisze dalej autor: „Owszem przy czytaniu ma się od razu poznać, że się ma do czynienia z treścią, którą studyować trzeba i w którą się wmyśleć należy, a nie z lekturą zwyczajną, chociażby poważną, a tem mniej lekką, beletrystyczną“. To „owszem“ na początku zdania jest wcale dziwnym wyrazem. Czyżby autor uważał, że dzieł historycznych i rozpraw naukowych studyować nie trzeba i wmyślać się w nie nie należy, skoro w ten sposób te rzeczy przeciwstawia podręcznikowi logiki?

Za to na str. 16-ej czytamy, że przy pisaniu podręcznika starał się autor, ile tylko mógł o „zwięzłość bez ciemności, jasność bez płytkości, przejrzystość bez powierzchowności“, chociaż, jak słusznie na tejże stronie wyznaje: „łatwiej to wszystko powiedzieć, nawet na wszystko się zgodzić, niż to wszystko w czyn wprowadzić“.

Że nasza książka rzeczywiście tego w czyn nie wprowadza, o tem świadczą choćby te wyimki, które tu przytaczamy, nie dlatego, żeby brakło innych, równie przekonywających, tylko dlatego, że chcąc się zająć wszystkimi, trzebaby drugą książkę napisać. Oto n. p. na na str. 45. w §. 19. 7. pisze autor o stosunku niespółmierności w ten sposób: „O dwu pojęciach, które, chociaż nawet należą do tej samej kategoryi, nie mogą być w żaden sposób porównane z sobą, mówimy, że są różnorodne lub niespółmierne. Między takiemi pojęciami niema na prawdę żadnego właściwego stosunku, można jednak ten brak wszelkiego określonego stosunku nazwać stosunkiem niespółmierności... Przykłady: krowa i liryka, anioł i kuropatwa, gitara i kapusta i t. p.“

Otóż trudno się zgodzić na to, żeby się anioł nie dał w żaden sposób porównać z kuropatwą, szczególniej, jeśli ktoś anioła pojmuje skrzydlatym, podobnie jak i kuropatwę. To samo odnosi się i do innych przykładów, albowiem porównywać można wszystko możliwe i niemożliwe, inna rzecz, z jakim pożytkiem. Jeśli zaś autor przez wyraz porównywać rozumie: wynaleźć cechy wspólne, to tem gorzej dla niego, ponieważ sprzecznością jest mówić o pojęciach należących do tej samej kategoryi, a nie dających się porównać, czyli nie posiadających znamion wspólnych. Jeśli bowiem dwa pojęcia należą do

tej samej kategoryi, to tylko dlatego, że mają cechy wspólne. Co znaczy dalej to, że między temi pojęciami niema n a p r a w d ę ż a d n e g o, w ł a ś c i w e g o stosunku? A czyż wedle autora jest tam stosunek „nie na prawdę“, albo może jaki stosunek niewłaściwy? Istotnie, ustęp ten cechuje wielka ciemność bez ścisłości.

Albo też na str. 33. autor odróżnił od pojęć ogólnych, jak n. p.: człowiek. trójkąt, drzewo, zwierzę, pojęcia powszechne: wszelki trójkąt, każdy człowiek, każde zwierzę, i t. d. Na str. 35 zaś powiada w §. 16. 2.: „Pojęcia powszechne, z jakiemi mamy do czynienia w każdem logicznem zestawieniu, mają wszystkie wspólną cechę powszechności, t. j. możebność, że treść może być orzekana o wielu przedmiotach i to o każdym z osobna“.

Zdawałoby się tedy, że pojęcia ogólne tej możebności mieć nie powinny, skoro je autor tą właśnie cechą od tamtych odróżnił. Tymczasem na str. 33. powiada o pojęciu ogólnem: „Pojęcie trójkąta: »część płaszczyzny ograniczona trzema odcinkami« nie oznacza jakiegoś trójkąta określonego, ale tylko naturę trójkąta wogóle, i dlatego właśnie m o ż n a t o p o j ę c i e o d n i e ś ć d o k a ż d e g o m o ż e b n e g o t r ó j k ą t a“. Zaczem różnica się zaciera. Autor ją w tem zaznacza, że „samo pojęcie trójkąta o tej możebności czyli o tej p o w s z e c h n o ś c i nic bezpośrednio nie mówi“. Dopiero rozum się do pojęcia zwracać musi namysłowo, spostrzegać w niem cechę powszechności i zaznaczać ją wyraźnie. Całe to odróżnienie i geneza pojęć powszechnych autora zostanie dla ucznia twardym orzechem do zgryzienia.

Już to do odróżnień autor szczęścia nie miał. Poucza n. p. na str. 7. w §. 4., że „prawda logiczna polega na zgodności poznania z rzeczywistym stanem przedmiotu, zaś prawda ontologiczna na zgodności rzeczy z poznaniem“. Pomijając wzgląd rzeczowy, że bez prawdy ontologicznej mógł się uczeń doskonale obejść, pomyślmy, jak to chłopak zdoła wyrozumieć i co na takiem odróżnieniu skorzysta. Nabędzie przekonania, że n. p. podobieństwo Stasia z Jasiem to podobieństwo logiczne, zaś Jasia ze Stasiem to podobieństwo ontologiczne, a ta subtelność bez jasności chyba mu pożytku nie przyniesie.

Dziwnie też przeprowadza autor podział między zjawiskami duchowemi i fizycznemi. Zrazu bowiem odwołuje się do powszechnie uznawanej różnicy pomiędzy n. p. miłością matki a lotem kuli armatniej, trzaskiem upadającego dębu a smutkiem po śmierci ukochanej osoby, (§. 1. 2.), a następnie formułuje tę różnicę wyraźnie, podając jako charakterystyczne cechy zjawisk duchowych 1. bezprzestrzenność, 2. to, że zjawiska duchowe można poznać jedynie tylko w doświadczeniu wewnętrznem. Odróżnienie to dawne, ale u autora występuje ono w sposób przecież nowy. Albowiem na poparcie pierwszego znamienia pyta autor: „co znaczy boleść kulista lub szafirowa, zastanowienie się jajowate lub szmaragdowe, cnota czworograniasta lub ametystowa, tęsknota trapezowata lub pomarańczowa?!“ Oczywiście wiemy, że to nic nie znaczy, ale to nas o charakterze bezprzestrzennym zjawisk

duchowych przekonać nie potrafi, albowiem podobnie bezsensowne kombinacye wyrazów składać można z terminów, oznaczających niewątpliwe dla autora zjawiska fizyczne. N. p.: trapezowaty trzask upadającego dębu, wychudły lot kuli armatniej, jajowaty zapach, szmaragdowe ciepło, ametystowe koziołki i tym podobne pary. Przecież bezmyślność takich zestawień nie świadczy o tem, żeby bezprzestrzennemi musiały być te zjawiska, którym zresztą autor sam prawdopodobnie nie odmówi charakteru fizycznego.

Zatem takie zestawienia nie mogą świadczyć o bezprzestrzenności zjawisk duchowych. Co ciekawsze, w samej logice autora inne miejsca świadczą o tem, że autor nie obstaje uparcie przy bezprzestrzenności zjawisk psychicznych. Tak n. p. na str. 46. czytamy w §. 20: „Tu należą wszystkie pojęcia proste. Więc na pierwszem miejscu zasadnicze i pierwotne stany naszej świadomości, jak n. p. czucia wzrokowe: biały, czarny, żółty, czerwony, zielony...“ Dla autora zatem biały, czarny, żółty i t. d. jest czuciem wzrokowem, jest więc wedle §. 2. zjawiskiem duchowem, a czyżby dlań biały, czarny, żółty i t. d. miał być bezprzestrzennym? Czyżby „biały“ nie mógł być jajowaty równocześnie, albo czarny czworograniasty? Tu zatem mielibyśmy rzeczy przestrzenne, które jednak autor nazywa zjawiskami duchowemi.

Podobną sprzeczność z sobą samym popełnia autor, twierdząc w ust. §. 2. 1., że „zjawisk psychicznych ani na sobie ani na drugich ni widzieć na prawdę, ni słyszeć, ni się ich dotknąć nie możemy, i uważając w §. 20., że słowa: biały, czarny, żółty, a więc i twardy, ciepły, wonny, głośny i t. d. oznaczają zjawiska duchowe. Albowiem biały da się widzieć doskonale, twardy dotknąć, a wonny powąchać i t. d. Jeśli się już autor chciał utrzymać przy swojem wyróżnieniu, nie powinien był zapominać o różnicy aktów i przedmiotów zjawisk duchowych, — nie byłoby wówczas może tylu trudności w podręczniku.

Jeszcze jedna różnica, którą autor podaje, nie o wiele całą kwestyę rozjaśnia. Powiada bowiem, że „świat zjawisk fizycznych możemy poznać, zaś świat zjawisk psychicznych koniecznie znać musimy“. Jeśli „znać świat pewien“ znaczy znać wszystkie zjawiska z danego działu — to zdanie to jest fałszywe, jakkolwiekbyśmy ten podział zjawisk przeprowadzać usiłowali, bo całego świata fizycznego poznać nie możemy, a duchowego nie tylko nie musimy, ale też nie możemy poznać w całości. Nikt nie zna swych pierwszych zjawisk psychicznych i nie zna przyszłych, a z minionych też każdy przynajmniej połowę zapomniał. Jeśli zaś „znać świat dany“ znaczy znać niektóre tylko zjawiska z danego zakresu, wówczas pierwsze zdanie również będzie fałszywe, gdyż zjawiska fizyczne poznać musimy, jak n. p. chodzenie, oddechanie, siąkanie nosa i t. d., a podobnie wiele zjawisk duchowych poznać nie możemy. Prawdziwem byłoby zdanie, że wiele zjawisk fizycznych i wiele duchowych poznać musimy, ale to wcale jednych zjawisk od drugich nie odróżnia. Czasem

przy czytaniu logiki autora ma się wrażenie, że autor sam siebie dobrze nie rozumie. Tak n. p. na str. 58. w §. 23. 2. powiada, że sąd powstaje, kiedy się do podmiotu i orzeczenia dołączy ułożenie tych składników. To ułożenie nazywa poprzednio na str. 57. w §. 22. 6. orzekaniem, a następnie formą sądu. Powiada: „jest to prosta, niezłożona forma sądu, którą każda analiza psychologiczna pozostawia nietkniętą, a która obejmuje i kształtuje jednocześnie cały materyał sądu“ (str. 58)

Forma sądu wyraża bytność orzeczenia w podmiocie, inaczej będzie stwierdzeniem, że dane określenie tkwi w danej rzeczy (znajduje się w treści danego podmiotu) str. 60. §. 23. 7. Zbierając to wszystko, człowiek przypuszcza, że przez tę formę rozumie autor coś psychicznego, skoro ją analiza psychologiczna zostawia nietkniętą, skoro ona jest stwierdzeniem, czy orzekaniem pewnem i t. d. Dalekim jednak jest autor od tej myśli, pisze bowiem na str. 58.: „w sądzie »człowiek umiera« podmiotem jest »człowiek«, orzeczeniem »umiera«, zaś formą czyli łącznikiem »umieranie człowieka«. Chlorek sodu rozpuszcza się w wodzie: »chlorek sodu« jest podmiotem, »rozpuszczać się w wodzie“ orzeczeniem, »rozpuszczanie się w wodzie« formą“. A więc „umieranie człowieka“ jest ułożeniem i orzekaniem, więc „umieranie człowieka“ kształtuje materyał i jest stwierdzeniem. „Rozpuszczanie się chlorku sodu w wodzie“ jest stwierdzeniem. Jest to zbiegowisko wyrazów, którego mimo chęci i usiłowań zrozumieć nie można.

W uwagach zastrzega się autor przeciwko sceptycznemu psychologizmowi i przyrzeka tylko na to czasami stronę psychologiczną w zagadnieniach logicznych poruszać, „żeby przeciwstawność i niezależność od niej strony logicznej jaskrawiej uwydatnić“. Tymczasem, kiedy określa prawdopodobieństwo, pewność i oczywistość na str. 9. i 10. „Logiki“, jest zagorzałym psychologistą. Co gorsza, ten psychologizm tkwi w bardzo już dawno pogrzebanej Vermögenspsychologie. Powiada bowiem autor: „Pewność zatem jest to ów stan psychiczny, w którym umysł niewzruszenie coś za prawdę uznaje bez wszelkiej obawy zbłądzenia“ (str. 9). Bardzo też obrazowo określa autor prawdopodobieństwo: „Poznanie, które prawdy samej nie chwyta, ma jednak racye nie tylko za fałszywością, ale i za prawdziwością swoją, nazywamy prawdopodobnem, a taką własność poznania prawdopodobieństwem“. Zatem umysł uznaje i nie boi się, poznanie chwyta i ma racye. Nie dość na tem: „Poznanie tak doskonałe, iż prawdę samą bezpośrednio ujmuje i jednocześnie widzi, że inaczej, jak poznaje, być nie może, które zatem wywołuje w umyśle niezbitą pewność i niezamąconą, nazywamy poznaniem oczywistem, a taką doskonałość poznania oczywistością“ (str. 10). Na str. 144. w §. 49. rozum poznaje dokładnie przynależność cech do przedmiotu, na str. 98. rozum widzi, stwierdza, ucieka się do doświadczenia i dowiaduje się stamtąd czegoś. Potrzeba tylko jeszcze woli, któraby chciała i dążyła. Cie-

kawa rzecz, co wówczas będzie robił sam człowiek, skoro za niego już myśli rozum, a chce wola, i t. d.

Pominąwszy już rzeczową stronę tych określeń, przyznać trzeba, że forma ich jest gorsza, niżby się można spodziewać po autorze, który na str. 48. „Logiki“ powiada: „Definicya powinna być krótka i jasna, a przedewszystkiem powinna być zawsze jaśniejsza, niż to, co ma być określone. Z tego powodu powinno się w określeniach logicznych unikać wyrażeń ciemnych, wieloznacznych, obrazowych i wogóle wszelkich zbytecznych ozdób krasomówczych“. Tu się autor sam najlepiej ocenia, a dalej, jakby na usprawiedliwienie swego sposobu pisania, powiada: „Nie należy atoli obrazowości potępiać w takich powiedzeniach, które na prawdę nie mają żadnej pretensyi do ścisłej definicyi“. I dla przykładu przytacza sentencyę: »Cnota jest asymptotą, do której hiperbola moralnego dążenia może się bezustannie zbliżać, chociaż się nigdy z nią nie zejdzie“. Równie dobrze mógł przytoczyć własne określenia oczywistości i pewności ze strony dziesiątej, albo równie piękny ustęp, charakteryzujący hipotezę na str. 147.: „Jest to, powiada, zawsze śmiały i bystry rzut oka poza ciasne granice doświadczenia, intuicya racyonalności pod zmysłowości powłoką, prawdziwa dywinacya przyrody“.

Równie barokowy styl mają przykłady, zamieszczone w książce. Tak n. p. na str. 67. czytamy: „Życie od kolebki do grobu jest ciągłem zapytaniem tylko, a odpowiedź grzmi z tamtej strony“. Zdaniem mojem takie okraszanie książki naukowej powinno być czynione z wielkim smakiem i oszczędnością, tem bardziej, że rzeczy takie mogą do frazeologii przyzwyczajać uczniów podobnie jak powierzchowne krytyki systemów i poglądów filozoficznych, które autor obficie w podręczniku rozsiał. Jest tam Pyrrhon i Akademia, Montaigne, Locke, Descartes, Hume, Roscellinus i Wilhelm z Champeaux, Eleaci i Berkeley, Kant, Fichte, Schelling i Hegel, Hartman, Mach i Avenarius i mnóstwo innych od Arystotelesa aż do Jerusalema. Zdawałoby się zatem, że uczeń przynajmniej materyalnie dużo skorzysta z lektury podręcznika. Jednakże i na to się nie wszędzie można zgodzić. Autor bowiem daje uczniowi słowa zamiast wiadomości. Tak n. p. na str. 37. wprowadza po raz pierwszy Kanta po omówieniu arystotelesowskich kategoryj, a czyni to w tym sposobie: „W nowszej filozofii zaczęto coraz częściej odrzucać podział Arystotelesa, a szukać nowego schematu kategoryi. Najdalej w tej mierze poszedł głośny myśliciel królewiecki Kant (1724—1804), który na miejsce kategoryi Arystotelesa wprowadza podmiotowe formy samego rozumu, a wylicza ich aż 12“. I tyle wszystkiego. Z tego ustępu uczeń się niczego nie nauczy, prócz powtarzania niezrozumianego frazesu o podmiotowych formach samego rozumu.

To samo powiedzieć można o ustępie 5. §. 33., traktującym o realizmie krytycznym. „Realizm krytyczny w przeciwieństwie do realizmu naiwnego zwraca baczną uwagę na podmiot poznający, w przeciwieństwie zaś do idealizmu uwzględnia też umysłowo sam podmiot poznania.

Dlatego stara się usilnie wyróżnić w każdym akcie poznawczym to, co jest podmiotowego, od tego, co należy do samego przedmiotu". Nikt w świecie nie domyśli się z tych ogólników, o co właściwie chodzi w realizmie krytycznym. I z tego ma się młodzież uczyć myśleć.

Prócz tego autor sam nie wie czasem, o co właściwie chodzi; tak n. p. na str. 87. w ust. 3. b) pomieszał idealizm uznający istnienie innych jaźni z solipsyzmem i tą drogą go zwalczył. Następny ustęp zatytułował: „Niemożebność psychologiczna idealizmu". W samym wstępie zaś maluje wykrzyknikami przykrości i smutki związane rzekomo z idealizmem i kończy znów zwrotem: „Tak więc idealizm, miasto treść świadomości wyświetlić, w ciemność ją tylko pogrąża i samemi sprzecznościami napełnia". Tego rodzaju ustępy, a jest ich wiele, mogą tylko frazesów uczyć tych, którzy się ich uczyć zechcą, albo będą musieli.

Bardzo bałamutnym jest ust. 3. b) §. 48. na str. 140. wprowadzający indukcyę stwierdzającą, czyli indukcyę o rezultacie pewnym. Jest to na prawdę zwyczajne wydawanie sądów analitycznych przy okazyi jakiegokolwiek doświadczenia. N. p. wydanie sądu: „część jest mniejsza od całości" przy sposobności krajania jabłka na części. Autor słusznie powiada, że konkretny wypadek nie jest wcale racyą tego ogólnego sądu, wyraźnie powiada, że nie ma tu miejsca wniosek żaden, tylko „pewnego rodzaju intuicya samego rozumu", mimo to nazywa tę sprawę indukcyą, kładzie na taką „indukcyę" bardzo silny nacisk i w ten sposób ogromnie mąci pojęcia młodzieży o badaniu indukcyjnem i o naukach indukcyjnych. Wogóle indukcyę określa autor ogólnikowo i nieprawdziwie, mówiąc w ust. 1. §. 48.: „Oznacza zaś indukcya w terminologii logicznej wszelkie postępowanie lub wznoszenie się od szczegółów do ogółu". Według tego określenia indukcyą byłby szereg wyrazów: jednostka, rodzina, społeczeństwo, byłoby owo: „Vivat król, vivat naród, vivant wszystkie stany!" bo jest to przecież postępowanie lub wznoszenie się od szczegółu do ogółu.

Podobnież bałamuci autor, kiedy do analogii liczy wnioskowanie pewne, a mianowicie analogię ilościową i matematyczną, o których sam równocześnie powiada, że są ścisłemi dedukcyami. (Logika str. 146.).

Tak pisze autor, który na str. 22. „Kilka uwag" zapewnia, że wszelkimi sposobami starał się o jasność i przejrzystość materyału, a unikał troskliwie zawiłej gmatwaniny i niepotrzebnych ciemności. A dalej powiada: „Żeby zaś zapobiedz niebezpieczeństwu płytkości i powierzchowności, użyłem następującego środka: Umieściłem na końcu paragrafów lub na końcu całej grupy paragrafów pewną ilość pytań... Do takich pytań dołączyłem na końcu książki krótkie wskazówki, podające zazwyczaj kierunek, ale tylko kierunek, w którym należy szukać odpowiedzi, czy rozwiązania". Ponieważ ktoś autorowi zarzucił, że odpowiedzi są równie trudne do rozwiązania jak i pyta-

nia same, przeto się autor tłómaczy na str. 23. Powiada, że od słabych uczniów nie trzeba żądać odpowiedzi na pytania, dla nich bowiem już sama treść książki będzie dość trudna. Pytaniami niech się zajmują zdolniejsi, żeby się im książka zbyt łatwą nie wydawała i nie była przez to za mało zajmującą. Do pytań tych przywiązuje autor wielką wagę i przyznaje, że ma do nich pewną słabość autorską. (K. U. str. 24).

Autorską słabość można przebaczyć, trudniej przebaczyć to, że pytania są ułożone niemetodycznie. I tak już na str. 2. pyta autor: „Dlaczego świadomości nie można określić?“, mimo, że pierwszy raz ten wyraz wprowadza w tem właśnie miejscu i mimo, że sam się tą kwestyą zajmuje dopiero w §. 20. na str. 46.

Autor widocznie nie uznaje potrzeby wyjaśniania wyrazów, których używa, przed ich użyciem, bo podobnie posługuje się, i to w argumentacyi, wyrazem „natura“ już na str. pierwszej, chociaż dopiero na str. 33. i 39. powie, że naturą jest to, co pojęcie ogólne wyraża.

Na str. 3. używa wyrazu „konkretny“, mimo, że nigdzie znaczenia tego wyrazu nie wyjaśnia. Są to zapewne sposoby pożytecznego utrudnienia książki.

Albo pytanie 21.: „Jaki stan umysłu odpowiada postawieniu pytania?“ Dobre to na tytuł doktorskiej rozprawy, ale nie na pytanie dla ucznia VII. klasy, który nie posiada pojęć potrzebnych do dania odpowiedzi. Podobnie pytanie 24.: „Jaka jest różnica między logiką a psychologią poznania?!“ Tego podobno sam autor nie odróżnia, o ile sądzić można z jego określeń pewności i prawdopodobieństwa, nie powinien więc tego wymagać od ucznia.

Niekiedy odpowiedzi, jakie autor daje, godne są pytań, które stawia. Tak n. p. pytanie 31. brzmi: „Logika z natury swej jest najbardziej nielogiczna, bo na dnie jej spoczywa błędne koło lub petitio principii. Logika ma badać poznanie, a robić to musi zapomocą poznania! Tak samo, jakby ktoś, chcąc dowieść jakiegoś twierdzenia, ciągle się na tem twierdzeniu opierał“. Błąd w pytaniu zawarty nie trudno wykazać. Po prostu, jest to fałszywa analogia. Wydawać jedne sądy o drugich można, a uzasadniać sądu jakiegoś nim samym nie można i koniec. Tymczasem autor tak uczniowi pomaga odpowiedzieć na to pytanie na końcu książki: „Czy w czynnościach refleksyjnych naszego umysłu jest jakie koło, albo łuk zawracający? Czy zdolność refleksyi jest wielką niedoskonałością rozumu? Co innego zatem doskonałe koło refleksyjne, a co innego błędne koło logiczne“.

To są próbki sposobów, którymi autor stara się w młodzież wpoić „skromne uznanie własnej ignorancyi i nieudolności“ i uczynić ją tem skorszą do wierzenia powagom, których bliżej nie określa. I w tej myśli, zapewne, stawia wiarę na równi z dedukcyą i indukcyą jako trzeci sposób uzasadniania sądów nieoczywistych. Nie wiadomo, o jaką wiarę autorowi chodzi. Czy ma na myśli wiarę w zabobony, czy wiarę, z jaką się rozagitowany tłum zwraca do demagogów, czy też wiarę religijną. Wprawdzie autor powiada, ze mu cho-

dzi o wiarę czysto naukową, o poleganie na świadectwie ludzkiem w nauce i w życiu codziennem, ale w takim razie nie podobna zrozumieć, dlaczego z niej zrobił trzecią metodę rozumowania, skoro to wierzenie naukowe, tyczące się faktów, da się przedstawić jako najprostszy w świecie syllogizm, którego wyższa przesłanka brzmi: wierzę każdemu, kto w formie naukowej głosi rzeczy możliwe logicznie. Autor nic o tem jakoby nie wie i poświęca tej naukowej i życiowej wierze oprócz wielu miejsc w tekście cały rozdział ostatni, w którym, jak mówiłem, wiara występuje jako środek uzasadniania sądów pośrednio oczywistych, współrzędny indukcyi i dedukcyi.

W sprawozdaniu tem nie mogłem omówić wyczerpująco wszystkich rzeczowych zarzutow, jakie się przy czytaniu tej książki nasuwają. Zaznaczam, że mi chodziło o ogólną charakterystykę pracy autora i przedewszystkiem o jej wartość dydaktyczną. Uważałem tę charakterystykę za rzecz tem potrzebniejszą, że „Logika“ ks. Nuckowskiego jest obecnie jedynym podręcznikiem, z którego młodzieży szkół średnich wolno logikę poznawać. Kończę słowami, któremi autor rozpoczyna „Uwagi“ o własnym podręczniku: „Nie mieliśmy i nie mamy jeszcze wielkiego szczęścia do podręczników szkolnych, a chyba żadnego szczęścia nie mieliśmy do podręczników logiki“.

Dr. Władysław Witwicki.

WYCHOWANIE FIZYCZNE W JAPONII. (Japanese physical training, by H. Irving Hancock. New York and London, Putnam's Sons, 1904).

Jeżeli chcę nieco dłużej zająć Czytelnika kwestyą wymienioną w nagłówku, nie dzieje się to wcale w pogoni za „aktualnością“. Mamy przed sobą książkę wielkiej wartości, która odkrywa nam świat zupełnie nowy, a przynajmniej oświetla go ze strony dotąd nieznanej.

Gdy Japończycy zmusili cały świat cywilizowany do zwrócenia na nich uwagi, pierwszą myślą propagatorów ćwiczeń cielesnych u nas było przypuszczenie, że naród tak dzielny musi posiadać dobre i powszechne wychowanie fizyczne. Na pytanie w tym kierunku nasi znawcy odpowiadali, przytaczając za innymi opisy walk zapaśniczych japońskich, polegających na zmuszeniu przeciwnika do upadku na kolana. Kto wie, jak mało zdrowotnem ćwiczeniem są zapasy, które u swych zawodowych popleczników niechybnie prawie atakują układ naczyniowy i oddechowy, tego odpowiedź ta nie mogła zadowolić. Jeśli dodam, że, jak historya uczy, zapasy zawsze szybko wyrodniały na źródło chleba dla garstki „zawodowców“ i przedmiot podziwu dla gawiedzi, że wreszcie, operując sztucznym warunkiem zwycięstwa, nie dają one nic prawie życiu praktycznemu, — łatwo pojąć, iż kwestyę fizycznej podstawy tego, co u Japończyków podziwiamy, i po tej odpowiedzi uważałem za otwartą.

Ale oto p. Irving Hancock daje nam rozwiązanie tej zagadki, równie wyczerpujące, jak niespodziewane. Książka tego Amerykanina

jest owocem długoletnich studyów, czynionych tak w Japonii samej, jak w ojczyźnie autora pod okiem mistrzów japońskich. Jako prawy Anglosas, autor nie byłby poświęcił tyle czasu i trudu, gdyby szło o jakieś curiosum. Irving Hancock widzi w jiujitsu (tak się nazywają japońskie ćwiczenia ciała) rzecz ogromnej wartości, którą każdy Yankee, ba, każda niewiasta amerykańska powinniby przyswoić sobie od „małych żółtych przyjaciół".

A wywody autora, poparte znakomitemi fototypiami, każą nam wierzyć, że skorzystać mogą tu nie tylko jego rodacy. Jak wszystkim przybyszom, tak i p. Hancockowi zrazu najbardziej w oczy wpadły widowiska zapaśnicze. Mają one bardzo starą tradycyę. Zapaśnicy są zawodowcami dziedzicznymi, tresują się od dziecka i dochodzą zwykle do olbrzymiej budowy i siły. Ale to tylko dla gapiącego się pospólstwa. Szlachetni samurajowie już od dwunastu stuleci zazdrośnie kryli przed okiem tak obcych, jak własnego ludu, sztukę, dającą im zdrowie, umiejętność pokonania kilkakroć silniejszego wroga i, co najważniejsza może, tyle podziwianą siłę woli.

Demokratyzacya Japonii uczyniła ten talizman samurajów własnością ogółu. Dziś każdy żołnierz japoński przyswaja sobie dżiudżicu, a po państwie wschodzącego słońca rozsiane są liczne szkoły tej sztuce poświęcone. Nie brakło i publicznych dowodów wyższości samurajów nad podziwianymi dotąd zapaśnikami. Przed kilku laty, w Tokio, w oczach kilkudziesięciotysięcznego tłumu, drobny wybraniec samurajów w piętnastu sekundach ubezwładnił olbrzymiego, najsłynniejszego mistrza zapasów. Podobną klęskę przepowiada autor najlepszym amerykańskim bokserom, gdyby chcieli się zmierzyć ze zwolennikami dżiu-dżicu, których przerastają o głowę i przewyższają rozwojem mięśni.

Trudno paru słowami określić metodę walki, która stanowi jądro japońskiego wychowania fizycznego. Umożliwia ona swym adeptom skuteczną obronę lub napad gołemi rękoma przeciw wielekroć silniejszemu, a nawet uzbrojonemu wrogowi.

W środkach przebierali samurajowie tylko o tyle, że szukali wiodących najpewniej do danego celu kosztem najmniejszego wysiłku. Boxing i zapasy wydają się im nieracyonalne nie tylko dlatego, że trzymają się sztywnie pewnego kanonu rzeczy „dozwolonych", lecz i z powodu niepotrzebnego marnowania siły mięśniowej. Japończyk, zamiast potęgować do olbrzymich rozmiarów swą muskulaturę, studyuje dokładnie ciało ludzkie, szukając za punktami, których ucisk wywołuje ból dotkliwy lub ubezwładnienie. Są to miejsca, gdzie większe gałęzie nerwowe leżą blizko powierzchni ciała. Samurajowie wyprzedzili anatomów w ich wykryciu. Dokonawszy chwytu, dozwalają przeciwnikowi tracić siły przez daremne usiłowania obrony, poczem dopiero, jeśli potrzeba, uzupełniają swe zwycięstwo. Istnieje wielki wybór odmian takich chwytów, zastosowanych do różnych sytuacyj obrony osobistej. Żona autora, według jego zapewnień, pod

jego kierunkiem owładnęła japońską sztukę na tyle, że może przytrzymać nawet niezwykłej siły rzezimieszka, póki pomoc nie nadejdzie.

Samurai używa też i uderzeń, lecz nigdy pięścią, jak Anglik, tylko krawędzią zewnętrzną ręki, którą doprowadza do takiego hartu, że łamie nią silne kije bambusowe. Wprawia się też pilnie do walki z przeciwnikiem uzbrojonym. Chwyt laski, spadającej na głowę, wyrwanie rewolweru z ręki awanturnika, — oto sztuczki równie trudne, jak w swych skutkach humanitarne, wyuczane pilnie w szkołach dżiu-dżicu.

Po dalsze szczegóły musimy odesłać ciekawych do oryginału; tu wspomnimy jeszcze o skutkach tych niezliczonych fortelów walki japońskiej. Jest ich cała skala: od przekonania o swej przewadze, przez ubezwładnienie krótsze lub dłuższe, aż do uszkodzeń trwałych różnej doniosłości, a nawet śmierci.

I tu właśnie leży zarazem trudność przeszczepiania metody „małych żółtych ludzi“ na większą skalę na grunt obcy... i źródło jej olbrzymiej wartości we własnej ojczyźnie.

Wygląda to na paradoks. A jednak p. Irving Hancock bardzo przekonywającem rozumowaniem wykazuje związek wewnętrzny dziwnej siły woli Japończyków, pozostawiającej za sobą daleko w tyle przysłowiową zimną krew anglosaską, z ich systemem ćwiczeń cielesnych.

Młody Japończyk, ćwicząc się w swej rodzimej walce, nie ma do dyspozycyi sztucznych środków bezpieczeństwa, jak rękawice lub maska naszych szermierzy. Chcąc nie uczynić krzywdy swemu koledze-przeciwnikowi, musi miarkować siłę swych uderzeń i chwytów, co stanowi dla niego niezrównaną szkołę panowania nad sobą. Działając od kilkunastu stuleci, nie dziw, że szkoła taka wpłynąć mogła na charakter narodu. Dziś, mistrze dżiu-dżicu dopuszczają białych do swych zakładów jedynie po pewnej praktycznej próbie ich zimnej krwi; rodaków swych są pod tym względem zupełnie pewni.

Niezmiernie ciekawe uwagi poświęca p. I. H. zasadom hygieny japońskim, ktore od niepamiętnych czasów czyniły z samurajów nie tylko silnych i sprawnych, ale i niezwykle zdrowych ludzi. Życie na wolnem powietrzu na archipelagu nipońskim ważniejszą odgrywa rolę niż gdziekolwiek indziej. To samo dotyczy kąpieli, która u ludu nawet bywa używaną kilkakroć dziennie. Same zaś ćwiczenia cielesne nie ograniczają się na właściwem dżiu-dżicu. Japończyk przygotowuje się do tej sztuki i przeplata ją racyonalnie pomyślanemi ćwiczeniami wstępnemi, przy których głębokie oddechy są niemniej w użyciu, jak w klasycznej na tem polu Szwecyi.

Co jednak odskakuje zupełnie od uznanego u nas szablonu, to japońska hygiena żywienia. I tu autor, choć Anglosas „mięsożerny“, okazuje się zupełnie pozyskanym dla swych żółtych mistrzów. Japończycy hygieniści i atleci, nie tylko nie odstępują od trybu żywienia swego narodu, lecz uważają go za normę dla człowieka fizycznie czynnego. Mała ilość pokarmu, zwłaszcza w środku dnia

i skład jego z lekko strawnych roślinnych pokarmów, z małą tylko przymieszką mięsa (a raczej ryb), — oto główne zasady tej hygieny.

Stopniowe obniżanie uznanej przez fizyologię normy dziennej potrzeby białka u człowieka, jakiego jesteśmy świadkami w ciągu lat ostatnich, dozwala przypuścić możliwość rychłego zbliżenia tej normy do ilości, jaka wystarcza Japończykom. Nim anglosaski bokser czołem uderzył przed sprawnością samurajów, już japoński dżinkiriksza w zdumienie wprawiał Europę swą wytrwałością w biegu. A tego i tamtych pożywienie kpiło z naszych kanonów naukowych.

Dr. Eugeniusz Piasecki.

PETERSEN EUGEN. ARA PACIS AUGUSTAE mit Zeichnungen von George Niemann. VIII. Lichtdrucktafeln in besonderem Bande, 60 Abbildungen im Texte. (Sonderschriften des österreichischen archäologischen Institutes in Wien. Band II). Wien, A. Hölder 1902.

Ara Pacis Augustae, której wzmiankę poświęca sam August w Monumentum Ancyranum, ufundowana przez senat po powrocie Oktawiana z zachodnich kresów w r. 13., a poświęcona w 9. przed Chr. jako widomy hołd dla władcy, który po długich rozterkach zapewnia państwu błogie owoce pokoju, zdobiła pole Marsowe blizko drogi Flaminijskiej. Szczątki zniszczałej budowy kryły się pod powierzchnią ziemi do XVI. wieku. Wówczas dopiero wydobyto na jaw po dwakroć znaczne okruchy budowli na miejscu, gdzie dziś stoi sięgający XIII wieku palazzo Fiano przy Corso. 5 bloków marmurowych zdobnych płaskorzeźbą figuralną, odkrytych przed r. 1530, weszło do bogatego wówczas zbioru kardynała Andrea della Valle, później przeszły na własność Medyceuszów. Możny ten ród zakupił również 9 innych bloków z częściami fryzu, znalezionych w r. 1658. Wszystkie te fragmenta znachodzą się częścią w Villa Medici w Rzymie, niegdyś należącej do Medyceuszów, częścią w Uffizziach we Florencyi. Nowe szczątki przybyły w r. 1859 przy ponownej restauracyi pałacu Fiano, które w r. 1898 zakupił rząd włoski i złożył w muzeum narodowem w Termach. Drobne części pochodzące z ostatniego odkrycia dostały się do Watykanu, Luwru, do Anglii, jedna głowa odnalazła się dzięki Benndorfowi w prywatnym zbiorze w Wiedniu. Część ornamentu należącego do naszej budowli znaleziono nareszcie przypadkowo w kościele del Gesù w Rzymie na odwrotnej stronie płyty grobowej. Już w XVI. wieku odczuwano przynależność odkrytych fragmentów do jednej całości. Jednak dopiero Fryderyk Duhn, poddawszy krytycznej analizie zachowane z dawna i nowo odkryte w r. 1859 szczątki, uznał je za należące do Ara Pacis Augustae, a odtworzenie z istniejących resztek całości cennego zabytku jest wielką zasługą uczonego archeologa, którego nazwisko widnieje w nagłówku. Pierwszą próbę rekonstrukcyi podjął Petersen już w r. 1894 w Römische Mitteilungen. Przybyły tymczasem drobne przyczynki, rzucające nowe światło na

całość i posłużyły mu do stworzenia znakomitej monografii, na którą złożyły się wielki trud i erudycya autora oraz rzadki dar intuicyi.

Z wywodów Petersena, opartych na gruntownej analizie i wszechstronnem rozpatrzeniu zachowanych fragmentów, wynika niezbicie, że znalezione resztki należą wszystkie do kwadratowej otwartej u góry budowli, która stanowiła jakby ozdobne ogrodzenie dla znajdującego się w środku, niby w celli świątyni, ołtarza i posągu bogini Pokoju. Ściany tej budowli otaczającej ołtarz zdobione były zewnątrz i wewnątrz. Przystrojenie wewnętrzne było znacznie skromniejsze, aby nie rzucać się zbytnio w oczy i nie odrywać uwagi od świętego obrzędu składania ofiary. Widziano więc wszedłszy do środka na ścianach u dołu jednostajny ornament pasiasty w kształcie pionowo biegnących prostokątnych wgłębień. Tę dolną część ściany zamykał od góry, na kształt ozdobnej wstęgi, poziomo ciągnący się meander. Pole węższe ścian, rozciągające się ponad meandrem, zdobiły oddane plastycznie girlandy owocowe przymocowane do czaszek wolich. Owe festony z czaszkami bydląt i czarami ofiarnemi uprzytomniały scenę ofiary składanej na ołtarzu.

Bogatszą ozdobą wyróżniała się jedynie, zdaniem Petersena, ściana tylna, która stanowiła tło dla umieszczonego przed nią posągu bóstwa. Zewnętrzną stronę ścian, podzieloną również poziomym meandrem na dwa pola, nierówne co do szerokości (dolne szersze i górne węższe), stroił u dołu prześliczny ornament roślinny. Symetrycznie rozmieszczone, szeroko rozkładają swe pędy krzewy akantu, pokrywając zwojami całe ściany. Na szczytach skrętów umieszczono z obu stron każdego krzewu łabędzia z rozpiętemi skrzydłami. Motyw akantu, który oplata zewnętrzną stronę budowli, połączono trafnie z ornamentem przypominającym sztachetowe oparkanienie od strony wewnętrznej, uwydatniając przez to charakter ściany jako ogrodzenia ołtarza. Węższe pole ścian zewnętrznych nad meandrem wypełniał fryz, który przedstawiał pochód procesyjny i składanie ofiar: główna ozdoba plastyczna budowy, do której też należy największa część zachowanych bloków. Jak w kierunku poziomym podzielono ściany na pola meandrem, tak w kierunku pionowym członkowania ścian dokonano przez ustawione w rogach czworobocznej budowli, oraz u obu stron wejścia w ścianie frontowej i z obydwu stron środkowej części tylnej ściany, ozdobne pilastry. U szczytu ścian w rogach wieńczyły budowę ozdobne akroterya. Cokół i baza zlewały się w jedno, równie jak belkowanie i gzyms, a nieznaczna wysokość bazy ścian i pilastrów, jak widać z zachowanych okruchów, świadczy o małych rozmiarach budowy.

Całość, tworzącą regularny czworobok o boku 10-metrowym, otaczał w koło według przypuszczenia Petersena kolumnowy portyk, tak iż całe zabudowanie pokrywało przestrzeń morga rzymskiego.

Z niezwykłym sprytem odtwarza Petersen główną ozdobę budowli, mianowicie biegnący górą na ścianach zewnętrznych fryz figuralny. Zacznijmy od ściany tylnej. Środek wypełniała grupa złożona

z 3 postaci. Majestatyczna postać środkowa grupy wyobraża, jak wskazują niewątpliwie jej rysy i atrybuty (dziecię na łonie, drugie przy boku, w fałdach szaty owoce, obok niej sterczące kłosy i główki maku, u stóp bydlę i owca) matkę ziemię (Tellus, Terra mater), żywicielkę wszego stworzenia. Postacie kobiece po obu stronach Tellury, jedna na grzbiecie potworu morskiego ponad falistą powierzchnią morza, druga wśród wodnych roślin unoszona przez łabędzia: to uosobione *aurae*. Tak grupa rzeczona, wyobrażająca 3 żywioły: ziemię, wodę i powietrze, — to jakby na język plastyczny przetłómaczone słowa Horacego w Carmen saeculare (w. 29 i n.):

„Fertilis frugum pecorisque *Tellus*
Spicea donet Cererem corona;
nutriant fetus et *aquae* salubres
et Jovis *aurae*.

Pilastry ozdobne oddzielają ten środkowy reliew od bocznych partyi fryzu. W związku z tą grupą zostaje płaskorzeźba bloku, który umieszcza Petersen po prawej stronie. Tu dokonywa się scena składania ofiary. Służba ofiarna z potrzebnym do tego aktu aparatem zajęła miejsca przy ołtarzu, który, zdaniem autora, należy do świątyni Tellury, zastąpionej w naszym fryzie przez sam wizerunek bóstwa widniejącego w grupie dopiero co opisanej. Składającym ofiarę był sam August, którego postać należy sobie uzupełnić z drugiej strony ołtarza. U góry widać małą świątyńkę Penatów z wizerunkami tychże bóstw, które się wynurzają z wnętrza kapliczki. Na obu krańcach tej samej ściany umieszcza Petersen dwie płaskorzeźby, wyobrażające ozdobne fronty korynckich świątyń Marsa i Kybeli. Obydwie te płyty, materyałem, rozmiarami i wykonaniem zupełnie analogiczne z innemi resztkami budowy, należały do pierwszego odkrycia z początku XVI. wieku. Petersen idąc za wskazówką Hülsena, odnosi je do Ara Pacis i znachodzi dla nich najstosowniejsze miejsce na krańcach tylnej ściany. Tu stanowiły one jakby architektoniczne ramy tylnej części fryzu. Że owe fasady świątyń należą do bóstw wymienionych, o tem przekonują dowodnie, choć miniaturowo oddane, ich grupy przyczołkowe. Jedna świątynia zdobna ośmiu korynckimi słupami z zachowanym akroteryonem bocznym nakształt Niki Pajoniosa ma w tympanonie postać Marsa, zbrojnego hełmem, dzidą i mieczem, którego otaczają z obu stron pramatka rodu Julijskiego, Wenus, Fortuna, Roma, Anchises czy Romulus i inne postacie trudne do określenia. To na pewne świątynia Marsa Ultora, ślubowana po bitwie pod Philippi. Naroża drugiej świątyni wieńczą figury korybantów, w przyczołku nakryty tron z koroną murową, u obu stron kapłanie Kybeli i pantery pijące z kraterów. To świątynia Magnae Matris Idaeae, zbudowana na Palatynie z początkiem II. w. przed Chr., odnowiona po dwukrotnym pożarze przez Augusta. Postacie, ukazujące się przy świątyniach, zwrócone są częścią ku środkowi ściany, częścią na zewnątrz; ostatnie należą do orszaku, który stanowi wątek fryzu na ścianach bocznych. Chcąc wypełnić lukę, przeszło 1 metr szeroką między omówioną świą

tynią Kybeli a grupą Tellury, idzie za konjekturą Hülsena i domyśla się w tem miejscu wyobrażenia Westy, bóstwa otaczanego wielką czcią i hojnie obdarzanego przez Augusta. Wielkie znaczenie tego bóstwa w rzędzie opiekunów rodu Augustowego uwydatniają poeci współcześni, jak Horacy i Wergili, sztuka czyni to samo na swój sposób. Jako przykład posłużyć może baza posągu Augustowego znaleziona w Sorrento, na której dłutem oddano obok geniuszu cesarza wybrane postacie bóstw: Marsa, Wenery, Kybeli, Apollina z Artemidą, Latoną i Sybillą, nadto Westę z kapłankami. Wzoru do przedstawienia kultu Westy w naszym zabytku dopatruje się Petersen w relewie palermitańskim. Tu August według interpretacyi autora stojąc przed obliczem bogini powołuje się na uchwałę senatu, której dokument trzyma w ręku, i wzywa kapłanki do wzięcia udziału w uroczystym pochodzie. Kapłanki ustawiły się rzędem jakby gotowe do wyjścia. Tak ustawione Westalki mogły znaleźć miejsce we wspomnianej luce. Augusta zaś samego widzi Petersen w stojącej przed frontem świątyni Kybeli postaci uwieńczonej, której głowa, przerobiona później, jak o się działo często, na portret któregoś z cesarzy, może Gordyana z III. w. po Chr., ocaliła jednak pewne ślady rysów Augusta.

Tak odtwarza Petersen fryz zdobiący tylną ścianę budowy. Uwydatnione w nim całe grono bóstw, które darzyły swą opieką władcę, a prócz tego węzła religijno-osobistego występuje także związek topograficzny. Magna Mater rezydująca w świątyni na Palatynie, świątynka Westy u stóp monarszego wzgórza, nieco dalej kaplica Penatów, świątynia Tellury na Carinach, dalej Mars Ultor: te miejsca to jakby stacye uroczystego pochodu, zdążającego do nowo wzniesionej Ara Pacis.

Fryz bocznych ścian przedstawia w nieprzerwanym ciągu rozdzielony na dwie części długi orszak, zdążający z obu stron ku przodowi budynku. Uczestnicy uroczystości kroczą parami, odziani w togi, strojni w wieńce wawrzynowe na skroniach z gałązkami wawrzynu w ręku. Odznaki, jak pierścień na czwartym palcu lewej ręki i wyższe wiązane obuwie (calceus senatorius), wyróżniają w pochodzie senatorów. W orszaku widać liktorów z rózgami i toporami oraz służbę ofiarną z naczyniami ofiarnemi. Pod koniec pochodu występują także kobiety z dziatwą. Zupełniejszy fryz lewej ściany doznał uszkodzenia w górnej części: głowy figur przeważnie uzupełnione w epoce renesansu. Mimo dążności do urozmaicenia jednostajnego pochodu, widocznej w odmiennym tu i ówdzie rzucie głowy postaci oraz wprowadzeniu kobiet i dziatwy w szeregi uczestników, całość sprawia wrażenie nużącej monotonii skutkiem jednakowego stroju i regularnie układającej się togi, oraz powtarzającej się poważnej postawy figur. Mniej zupełnie zachowany fryz prawej ściany, przedstawiający drugą część pochodu, ma obok większej rozmaitości tę wyższość nad pierwszym, że głowy postaci zachowały się bez szwanku.

Tu próbuje Petersen nazwać niektóre figury, czyniąc to jednak z wielką ostrożnością, nakazaną brakiem rysów indywidualnych, wła-

ściwym sztuce Augustowej. Zatem w młodzieńczej postaci o szlachetnych rysach, której strój stanowi paludamentum zamiast togi, domyśla się Drususa, pasierba Augustowego, który porzucił na chwilę chlubne pole zapasów w Germanii i Recyi, aby wziąć udział we wspaniałej uroczystości, odnachodzi dalej jego żonę Antonię, późniejszego cesarza Tyberyusza, w jednem z pacholąt poznaje Germanika. Wyróżniającego się wzrostem starca o pochylonej, nakrytej togą, głowie mieni Agryppą (Benndorf widzi w nim Cezara, Reisch samego Augusta), wymienia nadto Lucyusa Cezara, drugiego syna Agryppy, także Julię, żonę Agryppy, później Tyberyusza. U frontu pochodu z tej strony widzimy kapłanów z charakterystycznem nakryciem głowy (apex), nareszcie w osobnym fragmencie samego Augusta w stroju arcykapłana w otoczeniu konsulów. Obok umieszcza Petersen fragment przedstawiający trzy postacie zwrócone ku pochodowi i upatruje w nich widzów spoglądających ciekawie w stronę Augusta.

Części fryzu zdobiące ścianę u obu stron portalu wyobrażają scenę składania ofiar. Po prawej stronie oddrzwi jesteśmy swiadkami zabijania bydlęcia przeznaczonego na ołtarz, fragment zaś umieszczony po lewej stronie wejścia przedstawia grupę ofiarników, wiodących uroczyście przystrojonego wołu na ofiarę. Scena ta, uzupełniona w nowszych czasach w stiuku, odbywa się na tle budowli. Ponieważ wszystko przemawia za tem, by budowlę tę uznać za nowo wzniesiony przybytek bóstwa, a jednak wejrzenie i kształt zgoła nie przypomina naszego zabytku w rekonstrukcyi Petersena ani wizerunku, jaki dają monety, autor widzi w niej portyk kolumnowy, który obiegał prawdopodobnie całość budowy, aby miejsce poświęcone czci bóstwa oddzielić od gwaru i ruchu ożywionej drogi Flaminijskiej. Do fragmentarycznie zachowanych części fryzu frontowej ściany odnosi Petersen trafnie dwie głowy bóstw, odkryte w r. 1859, z których jedna znachodzi się w muzeum Term, druga znalazła się w prywatnym zbiorze w Wiedniu. Mars i Bonus Eventus, których to bóstw domyśla się Petersen na podstawie pewnych znamion w zachowanych głowach, należą do grupy bogów, których na wzór fryzu partenońskiego miał tu u obu stron wejścia wyobrazić artysta jako niewidzialnych świadków dokonywającej się uroczystości.

W ten sposób dzięki bystrości badacza, który na podstawie ścisłego rozbioru dochowanych fragmentów umiał wskazać dla każdego z nich stosowne miejsce w całości, wypełniając pozostałe luki drogą trafnych hipotez, staje przed oczyma naszemi cały fryz, który stanowił najcenniejszą ozdobę budowli.

Dokonawszy całkowitej rekonstrukcyi zabytku próbuje określić znaczenie jego w sztuce, odnaleźć źródła, z których artysta czerpał motywa ozdób, oznaczyć stopień zawisłości od wzorów dawniejszych. Notujemy pokrótce wyniki jego dochodzeń. Sam kult bogini Pokoju nie nowy. W sztuce greckiej z doby klasycznej znamy uosobienie Eireny dłuta Kefisodota, wiemy także o istnieniu ołtarzy ku czci tego bóstwa w Atenach. W Rzymie wprowadzono kult Pokoju po śmierci

Cezara, jak świadczą zachowane monety z wizerunkiem tego bóstwa. Forma kwadratowa budowy otaczającej ołtarz wspólna stylowi starowłoskich świątyń. Portyk kolumnowy, który według przypuszczenia Petersena biegł dokoła całego budynku, ma swój pierwowzór w formie ołtarza pergameńskiego, równie prawie kwadratowego. Umieszczenie posągu bóstwa tuż przy tylnej ścianie nawiązuje do licznych przykładów stylu etruskiego, w których cella opiera się stale o tylną ścianę obwodową, nieozdobioną kolumnami. Sposób członkowania i plastycznego przyozdobienia ścian również nie jest odosobnionem zjawiskiem. Przegląd fresków pompejańskich w drugim czyli architektonicznym stylu dostarcza wielu uderzających analogii. Freski te, jak wiadomo, z biegiem czasu stają się wytworami bujnej fantazyi artystycznej, w starszej dobie jednak nawiązują do rzeczywistych wzorów w architekturze. Otóż freski starsze w tym stylu okazują zupełnie podobny podział fasady w kierunku pionowym zapomocą kolumn, w kierunku poziomym zapomocą gzymsu, jak dzieli się n. p. tylna ściana naszego zabytku. Porównanie naszej budowli z malowidłami ściennemi, jakie spotykamy w nowo wykopanej willi w Boscoreale oraz w domach rzymskich, zdobionych w tym samym stylu, pozwala nam także wniknąć w znaczenie artystyczne ozdób plastycznych na ścianach Arae Pacis.

Znamy ową dążność u malarzy fresków architektonicznych do pogłębiania przestrzeni. Dążenie to w epoce rozwiniętego stylu architektonicznego posuwa się do tego stopnia, że stwarza illuzyę, jak gdyby środek malowanej ściany otwierał się, by okazać pejzaż na wolnej przestrzeni. W architekturach malowanych, pochodzących ze starszego stadyum tego stylu, dolna część ściany jest jeszcze zamknięta, a otwiera się tylko górna jej część dla okazania sceny w głębi budynku lub pejzażu na wolnem powietrzu. Tę fazę odzwierciedla nam przyozdobieniem ścian swoich Ara Pacis. U dołu ściana rzeczywista, jako taka uwydatniona na wewnątrz charakterystycznym etruskim ornamentem nakształt parkanu, zewnątrz porastającymi go krzewami akantu, u góry jakby na wolnej przestrzeni zewnątrz pochód procesyjny, wewnątrz jakby wolno wiszące festony.

Motyw szrank zamykających dolną część budowy ma swoją historyę i da się odnaleźć w sztuce etruskiej i greckiej architekturze. Zastósowanie balustrady znane z pergameńskiej stoy, z sarkofagu płaczek, z świątyni Zeusowej w Akragas, szranki łączyły wewnętrzną kolumnadę świątyń w Selinuncie, tak samo częściowo spojone były szrankami kolumny w celli świątyni Zeusa w Olimpii. Wgłębione interkolumnia wspomnianej świątyni w Akragas wypełniały kolosalne atlanty, podobnie jak trójnogi wykonane plastycznie zdobią przestrzeń górną między kolumnami w monumencie Lysikratesowym. Do tych wzorów odnosi Petersen dążność widoczną na freskach pompejańskich oraz w naszym zabytku do stwarzania illuzyi, jakby ściana zamknięta u dołu otwierała się u góry, aby odsłonić oczom widza obraz na wolnej przestrzeni.

Wzorem dla fryzu figuralnego był niezawodnie fryz Partenonu. Widać tę zawisłość w kompozycyi pochodu rozmieszczonego na obu ścianach bocznych, oraz w sposobie umieszczenia grupy bogów na froncie świątyni jako niewidzialnych świadków uroczystości. Znacznie w tyle pozostaje jednak nasz fryz poza wzorem Fidyaszowym. Pochód partenoński sprawia wrażenie, jakby się dopiero tworzył i organizował. Pewien nieład stąd powstający obok rozmaitości w ruchach i stroju nadaje mu życie i werwę. Nasz fryz nuży jednostajnością. Poważnie miarowo kroczące postacie, mało różniące się ruchem i postawą, mogą być wiernem odzwierciedleniem orszaku dumnych zdobywców świata, ale artystycznie stoją znacznie niżej od kipiących życiem i zapałem postaci Fidyaszowych.

Wrażenie jednostajności w części tylko uchyla wprowadzenie do orszaku dziatwy, tudzież partye architektoniczne fryzu.

W oddaniu tła architektonicznego i pejzażowego zbliża się nasz fryz do kompozycyi mniejszego fryzu ołtarza pergameńskiego, wyróżnia się jednak wiernością i dokładnością w wykonaniu szczegółów: cecha znamienna sztuki rzymskiej. W innych szczegółach fryzu znać także zawisłość od motywów już dawniej w sztuce użytych, oraz eklektycyzm właściwy sztuce rzymskiej. Grupa wyobrażająca ziemię, wodę, i powietrze, zapożyczona z oryginału starszego, jak świadczy w znacznej części zgodny z nią reliew kartagiński w Luwrze, który niezawodnie wypłynął z tego samego wzoru. Eklektykiem był artysta w przedstawieniu postaci bogów i ludzi. Postacie uczestników pochodu przypominają raz głowy Skopasa i Praksytelesa, drugi raz figury fryzu partenońskiego. Głowa Marsa przypomina szlachetne twory dłuta z V. wieku, Bonus Eventus przywodzi na pamięć Eubuleusa Praxytelesowego. Rysów indywidualnych bardzo mało, tak że nazwanie nawet kilku głównych postaci przedstawia trudności, jednak ogólny charakter Rzymian oddany wiernie i trafnie w postawie, w poważnym nastroju i uroczystym pochodzie. Tak wzory różnych czasów i epok złożyły się na ten cenny zabytek sztuki nowo atyckiej, powołanej do stworzenia wielkiego dzieła historycznego.

Mimo tej zawisłości jednak znalazł w nim odzwierciedlenie charakter epoki rzymsko-augustowej w jasnym i przejrzystym układzie całości, trafnym doborze motywów, oraz realizmie w oddaniu szczegółów. *W. Schmidt.*

ETUDES SUR LA NATURE HUMAINE. ESSAI DE PHILOSOPHIE OPTIMISTE PAR ÉLIE MECHNIKOFF, PROFESSEUR A L'INSTITUT PASTEUR. Paris 1903. — Studya nad naturą ludzką. Próba filozofii optymistycznej przez Eliasza Miecznikowa, profesora w instytucie Pasteura.

Zasadniczą tezą tej książki jest apoteoza wiedzy i obrona jej przeciwko zarzutom, jakoby, niweczące podstawy religijne, nic wzamian nie dawała, nie będąc w stanie rozwiązać zasadniczych zagadnień bytu i wyzwolić ludzkości z jej cierpień. Tylko od wiedzy, do-

wodzi autor, może się ludzkość spodziewać tego, czego jej nie dały i nigdy nie dadzą wierzenia religijne i systematy metafizyczne, jako oparte na złudnych wymysłach wyobraźni, a nie na faktycznej znajomości natury ludzkiej oraz praw i warunków życia organicznego na ziemi.

Wszelkie zwątpienie w potęgę wiedzy, objawiające się w ostatnich czasach i wywołujące u wielu zwrot ku mistycyzmowi i religii, jest według autora zupełnie bezpodstawne, gdyż, jeśli wiedza nie odpowiedziała jeszcze na najważniejsze pytania, dręczące od dawna umysł ludzki, pytanie: „skąd“ i „dokąd“, i jeśli nie zdołała usunąć lub przynajmniej zasadniczo złagodzić takich ujemnych stron życia ludzkiego, jak choroby, starość, śmierć etc., których istnienie stało się źródłem wielu pessymistycznych poglądów na świat, — to wszystko to jest tylko kwestyą czasu. Na poparcie tej tezy i uzasadnienie swej bezwzględnej wiary w potęgę wiedzy, wiary, która według niego powinna stać się powszechną i zastąpić wszelką inną wiarę, przytacza autor cały szereg argumentów, opartych na nadzwyczajnych postępach nauk przyrodniczych oraz wielkich i pierwszorzędnej wagi odkryciach, jakich dokonały. Wydoskonalenie chirurgii, doprowadzonej dzisiaj do mistrzostwa, i odkrycia bakteryologiczne dały n. p. medycynie możność leczenia takich chorób, na które dawniej nie było żadnego ratunku, a z czasem zdoła ona opanować i te, wobec których dzisiaj jest jeszcze bezradną, jak n. p. gruźlica. Powszechna znajomość hygieny i bezwzględne jej zastosowanie usunie wiele źródeł chorób, które w obecnym stanie rzeczy są tylko wynikiem braku oświecenia. Zniknie zatem jedna z największych plag ludzkości; w zdrowiu, bez obawy przedwczesnej śmierci, będzie mógł każden dożyć późnej starości. A i ta starość będzie zupełnie inną, wolną od tych wszystkich dolegliwości i ujemnych stron, jakie posiada dzisiejsza, która według Miecznikowa jest zjawiskiem anormalnem, patologicznem. Przyczyną jej ma być istnienie w organizmie ludzkim pewnych szkodliwych mikrobów, ktorych głównym rozsadnikiem jest grube jelito, dla człowieka zupełnie zbyteczne, jak autor dowodzi. Biologia, poznawszy dokładniej warunki życia organicznego, znajdzie z czasem środki zaradcze przeciwko tym różnym szkodliwym elementom, powodującym dzisiejszą patologiczną starość, która, pozbawiając człowieka pełni sił fizycznych i intellektualnych, pozostawia mu tylko przykrą świadomość przeszłości i żal za utraconą młodością. Do tego dołącza się jeszcze nierównie przykrzejsza obawa śmierci, której częstokroć nie jest w stanie złagodzić nawet najsilniejsza wiara religijna. Otóż i to zło, ten wielki „dyssonans“ w naturze ludzkiej, zostanie z czasem usunięty. Zniknięcie bowiem chorób i przemiana patologicznej starości na fizyologiczną, naturalną (autor niestety nie określa jej bliżej), dadzą człowiekowi możność życia bez żadnych zakłóceń tak długo, aż powstanie w nim, niespotykany wprawdzie dotychczas, ale według autora stanowczo możliwy instynkt śmierci, czyniący ją pożądaną i odejmujący jej wszelką grozę. Pasmo żywota ludzkiego, dziś niemal zawsze

przedwcześnie przerwane, będzie mogło snuć się bez żadnej obawy tak długo, aż się wysnuje i osiągnie swój naturalny koniec.

Na takich to perspektywach opiera autor swój filozoficzny optymizm, który zaiste mało jest filozoficznym, a przedewszystkiem płytkim, bo, pomijając już to, że życie ludzkie jest pełne wielu innych daleko subtelniejszych i głębszych „dyssonansów“, niż te, które autor omawia, uważając je za główne źródła pessymizmu, a na które żadna wiedza nic poradzić nie zdoła, — nic się przecież w zasadzie nie zmieni, czy ludzie będą się i nadal starzeć tak, jak się dzisiaj starzeją, i umierać tak, jak umierają, czy też będzie tak, jak autor obiecuje. Kogo bowiem trapi myśl o starości i śmierci, ten i wtedy trapić się chyba będzie, gdy potrafi przewidywać przyszłość, i kto ubolewa nad znikomością życia ludzkiego i wszystkich jego objawów, ten i wtedy ubolewać będzie. Wątpić też należy, czy apoteozowana przez autora wiedza zdolna będzie kiedykolwiek zaspokoić w zupełności umysł ludzki i uczynić zbytecznemi wierzenia religijne i systematy metafizyczne, które autor „studyów nad naturą ludzką“ uważa za „vollkommen überwundenen Standpunkt“.

A teraz jeszcze kilka słów o układzie książki Miecznikowa. Obejmuje ona 392 str. i składa się z trzech części, zatytułowanych: I. Dyssonanse w naturze ludzkiej (Désharmonies de la nature humaine). II. Próby złagodzenia zła, wynikającego z dyssonansów w naturze ludzkiej, religie i systematy filozoficzne (Tentatives pour atténuer le mal résultant des désharmornies de la nature humaine; religions et systèmes philosophiques). IiI. Co może uczynić wiedza dla złagodzenia dyssonansów w naturze ludzkiej (Ce que peut faire la science pour pallier aux désharmonies de la nature humaine).

Nie głęboka w wywodach filozoficznych książka Miecznikowa jest natomiast wielce ciekawą i pouczającą pod względem przyrodniczym, a napisana jasno i poruszająca zasadnicze problematy życia w sposób nowy i oryginalny, zasługuje na to, aby ją przełożyć na język polski. *Stefan Frycz.*

PRZEGLĄD LITERATURY PEDAGOGICZNEJ.

LANDAU RICHARD DR. MED. Nervöse Schulkinder. Vortrag, gehalten in der Kommision für Schulgesunheitspflege zu Nürnberg. Hamburg. 1902. Leopold Voss.

Wywody autora opierają się — naturalnie — tylko na obserwacyi dzieci szkół elementarnych i dotyczą wyłącznie osłabienia nerwowego, podrażnienia, neurastenii, w ściślejszem znaczeniu tego słowa, i histeryi. Najdokładniej została omówiona histerya dziewcząt, z uwzględnieniem kazuistycznego i statystycznego materyału.

Niemal wszystkie chore dzieci są obciążone dziedzicznie, bezpośrednia i najważniejsza zatem przyczyna choroby leży poza szkołą. Samo przez się rozumie się, że szkoła może wielce przyczynić się do pogorszenia chorobliwego stanu (w szkołach ludowych bardzo rzadko) przez zbytnie napięcie siły nerwów dziecięcych. Z pomiędzy przyczyn nerwowości dzieci wymienia autor środki podniecające, a zatem: kawę, herbatę, tytoń i alkohol, dalej pobudliwość naturalną (onanię), a niemniej przeciążenie dzieci pracą przez rodziców (nauka muzyki, widowiska teatralne, zła lektura, praca zarobkowa dzieci i t. p.). Wiedząc, co jest złem, powinno się i tem łatwiej jest jemu zapobiedz. Gdzie jest wola i chęć, tam znajdzie się prędko sposób! (Dr. Gerhardi w „Paedagogisches Archiv" 1903. zeszyt 7/8. str. 521).

MÜLLER-TISSOT M. Erziehungsgeschichte in schlichten Bildern für Zöglinge des Schullehrerseminars. Stuttgart. 1902. 8-ka str. 172.

Autor, doskonały znawca historyi wychowania i nauczania, podaje w pięknych obrazach najważniejsze wypadki na polu pedagogiki. Zostały tu uwzględnione wszystkie te narody, które wywarły większy wpływ na rozwój wykształcenia niemieckiego, a zatem: Grecy, Rzymianie, Izraelici i Germanie, wraz z uszlachetniającym wpływem chrześcijaństwa. Podług tego rozpada się historya pedagogiki na następujących sześć rozdziałów: 1. czasy przedchrześcijańskie, 2. do reformacyi, 3. wiek XVI., 4. wiek XVII., 5. wiek XVIII., 6. wiek XIX. Ale, aby uczeń zrozumiał należycie tę książkę, nieodzownem jest objaśnienie jej w szkole przez nauczyciela, obszerne i wyczerpujące. (Schneider Robert w „Paedagogisches Archiv", 1903. zeszyt 4. str. 265).

SPANIER M. DR. Künstlerischer Bilderschmuck für Schulen. 3-te erweiterte Auflage. Leipzig. 1902. R. Voigtlaenders Verlag.

Z wychowaniem estetycznem dzieje się w Niemczech mniej więcej to samo, co z reformą nauki języków nowożytnych. Jedni trwożnie patrzą na zamierzone zmiany, drudzy zaś prowadzą za daleko w kierunku wprost przeciwnym. Na szczęście ułatwiają znalezienie drogi pośredniej rozumne pisma, jakie pojawiły się w tej sprawie w ostatnich kilku latach. Pomiędzy niemi praca Dra Spaniera nie zajmuje ostatniego miejsca. Jest ona utrzymana w tonie umiarkowanym i, co najważniejsze, właściwym. Pożądanem byłoby może przekształcenie alfabetycznego spisu obrazów podług nazwisk malarzy na takiż spis podług kategoryi rzeczowych. Autor zaleca dzieła sztuki nie tylko jako niezbędny materyał w wychowaniu estetycznem młodzieży, ale ponadto jako estetyczną ozdobę sal szkolnych. Sama poczytność tej pracy, która w krótkim czasie ukazała się w 3-ciem wydaniu, świadczy o jej zaletach. (Ziehen Julius w „Paedagogisches Archiv" 1903. zeszyt 1. str. 91).

MÜLLER HEINRICH DR. Fort mit den Schulprogrammen! Berlin. 1902. Otto Gerhard.

Autor oświadcza się za zupełnem zniesieniem programów szkolnych. Stanowisko to bezwzględne nie jest jednak w zupełności usprawiedliwione. N. p. trudno zgodzić się na zniesienie części statystycznej, urzędowej, z której każdy, kto interesuje się pewnym zakładem naukowym (a takich jest wielu), czerpie potrzebne wiadomości. Jest ona dalej niezbędnie potrzebna nie tylko dla statystyki w ogólności, ale też dla historyi rozwoju szkolnictwa. Autor wyrzeka, że koszt druku sprawozdań szkolnych w Prusiech jest ogromny, bo wynosi 150—300.000 marek, a pieniądze te, które, jego zdaniem, są zmarnowane, po prostu wyrzucone w błoto, możnaby użyć na cele wychowawcze w daleko lepszy sposób. Jest w tem pewna racya, ale jest też — zdaje mi się — doskonałe jej rozwiązanie. Jeśli bowiem zważymy, że w Prusiech niema obowiązku drukowania prac naukowych w programach, tak jak u nas, jeśli zważymy dalej, że większa część prac w nich pomieszczonych jest bezwartościowa i giną nawet te, które mają wartość dla ludzi zawodowo pracujących w danym przedmiocie, niepostrzeżenie, łatwo dojść do wniosku, że koszt zmniejszyłby się o połowę, gdyby poprzestawano tylko na części statystycznej, a prace naukowe drukowano w tym wypadku, gdyby one istotnie zasługiwały na ogłoszenie. Możnaby wprawdzie i część statystyczną wszystkich szkół drukować w zbiorowem urzędowem wydawnictwie, ale to nie umniejszyłoby kosztów, tylko pożytek.

HANNCKE RUDOLF. Analogien in der Weltgeschichte. („Zeitschrift für das Gymnasialwesen“ 1903. zeszyt 5. str. 289—296).

Wyszukiwanie analogii albo podobieństwa stosunków ma wielką wartość przy zapamiętaniu sobie poszczególnych faktów, stąd też jest ulubionym pedagogicznym środkiem, ożywiającym w znacznej mierze naukę. N. p. — podobnie jak Napoleon I. uważał dzień 2. grudnia za swój specyalnie szczęśliwy dzień, tak samo miał dla Kromwella 3. września mistyczne znaczenie i w tym też dniu zakończył on życie. Że po otrzymaniu straszliwej wieści często ludziom bieleją włosy, o tem wiadomo nawet z historyi: cesarz Aleksander I. posiwiał na wiadomość o pożarze Moskwy w r. 1812, król Henryk IV. francuski w r. 1589. Wielką korzyść z wyszukiwania analogii można też odnieść i w pokrewnych naukach. N. p. w geografii — z porównawczego przeciwstawienia „ojca“ Renu — „matuszce“ Wołdze, osiąga się odrazu pewien pogląd na wyobrażenie ludu niemieckiego i rosyjskiego. Najważniejszą rzeczą w nauce historyi jest metoda, jaką należy się posługiwać przy porównaniu całych okresów.

Porównajmy n. p. Rzym za panowania cesarzy w początkach naszej ery z Rzymem papieskim około r. 1500.

Cesarski Rzym był stolicą ogromnego państwa uniwersalnego, liczącego 90 milionów mieszkańców, pomiędzy którymi była $^1/_3$ niewolników. Samo miasto liczyło 2 miliony mieszkańców. Cesarz, któ-

remu nadawano tytuł „sua aeternitas“, panował rzeczywiście jak wcielony bóg, domagający się ofiar. Tak przy wstąpieniu na tron Kaliguli złożono ofiary z 160.000 zwierząt. Rozpasanie lubieżności i rozpusta dochodziły do ostatecznych granic tak, że nawet na kobietach znać było ślady występnego życia. I jak to się zazwyczaj dzieje w czasach zwyrodnienia, koła wykształcone kpiły z tego wszystkiego, co tłum uważał za świętość. To bankructwo umysłowe i etyczne warstw inteligentnych prowadzić musiało do krańcowej pogardy życia. Nawet Seneka wyrzekł, że nie jest wcale sztuką żyć, boć przecież żyją i niewolnicy i zwierzęta. To też przy lada okazyi odbierano sobie życie tak, że w czasach cesarstwa samobójstwa były na porządku dziennym.

Pomińmy 14 stuleci, które postawiły władzę niemieckich cesarzy na najwyższym punkcie, które wykazały zmienne koleje papiestwa (papieże kazali siebie tytułować „sua fatuitas“), i niezliczoną, blizko dwumilionową armię pielgrzymów, zalegającą ulice miejskie.

Około r. 1500 stał się Rzym widownią nowych zbrodni i występków, a rozwiązłość tych czasów wytrzymuje zupełnie porównanie z rozpasaniem Rzymu za rządów Cezarów. Dość wymienić Lukrecyę Borgię, która była zarazem metresą ojca i kochanką rodzonego brata swego. Nie można nawet w szkole wspomnieć o rozpuście, jakiej oddawali się kardynałowie, których jednak mimo to lud czcił jak świętych. Przy ucztach podawano kobietom puhary, na których dnie, po wypiciu wina, ukazywały się lubieżne sceny. Wprost zanik wstydu był nie do uwierzenia. I jak Kaligula, a zatem człowiek niespełna zmysłów, ongiś dziewczynę przypiął do swego wozu tryumfalnego, tak teraz towarzyszyły cesarzowi Karolowi V. przy wjeździe do Antwerpii gołe niewiasty, co Makart uwiecznił genialnym swym pędzlem.

Ratunek zaś dla tego upadającego Rzymu przyszedł w obydwu okresach od Niemców. Takich analogii przytacza autor jeszcze kilka.

ROSENBERG EMIL. Xenofons Memorabilien als Schullektüre. („Zeitschrift für das Gymnasialwesen“ 1903. zeszyt 4. str. 225—233).

Autor oświadcza się bezwzględnie za wprowadzeniem „Memorabiliów“, przynajmniej w wyjątkach, jako lektury szkolnej, z dwu względów. Przedewszystkiem uczeń, przeczytawszy je, tem lepiej zrozumie późniejszą lekturę filozoficzną, z jaką będzie miał do czynienia w gimnazyum. — Już w czwartym rozdziale pierwszej księgi napotykamy materyał, godny ze wszech miar tego, aby uczniowie z nim się dokładnie zapoznali. Widzimy tam Aristodemosa, który nie tylko nie czyni ofiar bogom, ale nawet wyśmiewa tych, którzy nie zaniedbują swoich obowiązków religijnych. A że tego rodzaju człowiek jest dla otoczenia niebezpiecznym, musiał go zwalczać Sokrates. Jakiemiż walczy argumentami? Oto — celowością w naturze ludzkiej, która została stworzona przez jakąś najmędrszą istotę. A ta najmędrsza istota nie stworzyła rzeczy tylko przemijającej. Ludzie mieli się rozmnażać mocą popędu naturalnego, kochać swoje dzieci i życie, a zgonu się

lękać. Ale Sokrates nie jest dumny z wynalezienia dowodów na istnienie najwyższej istoty, nie cieszy się ze zwycięstwa nad przeciwnikiem, lecz przechodzi natychmiast do innego dowodu, do dowodu z celowości natury. — Powtóre lektura Ksenofonta jest najlepszą, gdyż prowadzi doskonale i jasno do poznania Boga. Obydwa te względy, co dopiero przytoczone, przemawiają za żądaniem wprowadzenia lektury „Memorabiliów“ do szkoły.

STOEWER W. Das Archiv der höheren Schulen. („Zeitschrift für das Gymnasialwesen“ 1903. zeszyt 6. str. 369—374).

O archiwach zakładów wyższych nic dotąd nie pisano — zapewne dlatego, że archiwa takie, w pełnem znaczeniu tego słowa, nie istnieją. Zazwyczaj dyrektor składa kawałek za kawałkiem, następca zaś jego staje nad tymi zwojami aktów bezradny. Stan taki nie jest żadną miarą ani piękny, ani praktyczny. Autor przedstawia pierwsze takie, planowo założone archiwum szkoły realnej w Schönebergu. Przedewszystkiem archiwum musi mieć wielką, opatrzoną wielu przedziałkami, zamykaną na klucz szafę. Przedziały zawierają akta, ułożone podług materyi, znajdujące się w twardej okładce. Każda okładka ma następującą kartkę: całkiem wysoko nazwę zakładu, w pośrodku: akta dotyczące...., nieco niżej: rozpoczęto dnia.... skończone dnia...., a całkiem u dołu: Dział:... Nr... Tom.... Kto ma chęć i czas po temu, może sporządzić jeszcze spis rzeczy do każdego woluminu. Ale to nie jest konieczne. Najważniejszą rzeczą dla każdego archiwum jest podział aktów na poszczególne działy. Autor proponuje podział następujący:

A. Materyały do historyi zakładu. 1. Założenie, wybudowanie; 2. rozwój zakładu; 3. do historyi zakładu; 4. zbiór przepisów szkolnych i rocznych sprawozdań.

B. Stosunki zakładu z władzami. 1. Ustawy; 2. specyalne, tylko tego zakładu dotyczące, przepisy; 3. ogólne przepisy, odnoszące się do urzędowania; 4. czteroletnie sprawozdanie z zarządu; 5. zadania, nauczyciele, studenci; 6. przegląd frekwencyi minionego i nowego roku szkolnego; 7. spis nauczycieli w pewnym roku tylko; 8. przegląd działalności nauczycieli; 9. zmiany osobiste w gronie nauczycielskiem; 10. spis nauczycieli, którzy muszą opuścić szkołę na wypadek mobilizacyi; 11. tabela zatrudnień pobocznych nauczycieli; 12. stosunki z rozmaitemi władzami (nie szkolnemi), naukowemi towarzystwami i bibliotekami; 13. stosunki z innymi zakładami; 14. odwiedziny zakładu.

C. Dyrektor. 1. Ogólne rozporządzenia, dotyczące dyrektorów; 2. konferencye dyrektorskie; 3. szczególne rozporządzenia, dotyczące dyrektora tego zakładu; 4. personalia teraźniejszego dyrektora.

D. Nauczyciele. 1. Ogólne rozporządzenia, dotyczące: egzaminów, lat próby, nauczycieli pomocniczych; 2. ogólne rozporządzenia, dotyczące nauczycieli technicznych i elementarnych; 3. przepisy, dotyczące przysięgi służbowej, stabilizacyi, przeniesienia, wliczenia

lat służby, pensyi, obowiązku służenia, podań i skarg; 4. ogólne rozporządzenia, dotyczące dalszego wykształcenia, kursów, podróży, zakładów dla kształcenia nauczycieli gimnastyki; 5. ogólne rozporządzenia, dotyczące rang, tytułów, odznaczeń i urzędów honorowych; 6. rozporządzenia, dotyczące zapomóg, kas pośmiertnych, zatrudnień pobocznych, trzymania uczniów na pensyi, urlopów, przejścia w stan spoczynku; 7. towarzystwa i zgromadzenia; 8. konferencye nauczycielskie, książka protokołów, księga okólników; 9. personalia nauczycieli, którzy opuścili zakład; 10. akta personalne poszczególnych nauczycieli.

E. Podurzędnicy.

F. Uczniowie. 1. Ogólne rozporządzenia, dotyczące przyjęcia, wydalenia, odejścia uczniów, świadectwa odejścia; 2. ogólne rozporządzenia, dotyczące karności szkolnej: kary, towarzystwa młodzieży, publiczne występowanie uczniów, korzystanie z publicznych bibliotek, uczestniczenie w uroczystościach, czasopisma dla uczniów, składki pieniężne, nieszczęśliwe wypadki, pojedynki, samobójstwo i t. p.; 3. ogólne rozporządzenia, dotyczące hygieny szkolnej: największa frekwencya, zamiatanie, przewietrzanie, opalanie sal szkolnych, termometr, uwolnienie od nauki z powodu upałów; 4. ogólne rozporządzenia, dotyczące stosunków wyznaniowych; 5. ogólne rozporządzenia, dotyczące domu rodzicielskiego i pensyonatów; 6. rozporządzenie, dotyczące doniesień, upomnień; 7. księga odejścia; 8. listy narodowo ściowe; 9. uczniowie, uwolnieni od poszczególnych przedmiotów; 10. zbiór obcych świadectw odejścia; 11. koncepty zwyczajnych świadectw odejścia, wydawanych przez zakład; 12. porządek szkolny zakładu, ważniejsze wypadki śledztwa dyscyplinarnego; 13. specyalne stosunki z uczniami; 14. polecenia, dotyczące pensyi, nauki prywatnej, nadzoru na feryach i t. p.; 15. katalogi.

G. Nauka. 1. Oficyalne plany naukowe; 2. ogólne rozporządzenia, dotyczące nauki szkolnej, rozmieszczenie uczniów, godziny, początek, pauzy, dzienniki klasowe; 3. ogólne rozporządzenia, dotyczące zatrudnienia uczniów w domu, przeciążenie; 4. ogólne rozporządzenia, dotyczące podręczników szkolnych i innych środków pomocniczych, ich druku, oprawy, papieru i t. p.; 5. ogólne rozporządzenie, dotyczące uwolnienia od pewnych przedmiotów i nauki uzupełniającej; 6. książki szkolne i specyalne plany naukowe zakładu; 7. wykłady obcych, teatry, koncerty i wykłady nauczycieli; 8. nauki religii ewangielickiej: nabożeństwa szkolne, chodzenie do kościoła, generalny superintendent, katecheta; 9. nauka religii katolickiej; 10. nauka religii mojżeszowej; 11. język niemiecki, opowiadania historyczne, propedeutyka, ortografia; 12. języki starożytne; 13. języki nowożytne; 14. historya i krajoznawstwo; 15. rachunki i matematyka; 16. fizyka, chemia i nauki przyrodnicze, 17. rysunki, pisanie, kaligrafia; 18. śpiew; 19. gimnastyka i zabawy młodzieży; 20. nauka zręczności (slöjdu).

H. Promocye, pytania, uprawnienie świadectw. 1. Ogólne rozporządzenia, dotyczące promocyi i egzaminów; 2. ogólne

rozporządzenia, dotyczące stosunków wojskowych uczniów; 3. ogólne przepisy, orzekające, do jakich zawodów uprawniają świadectwa; 4. ogólne rozporządzenia o wystawianiu i wypełnianiu świadectw z złożonych egzaminów; 5. a) zgłoszenia się abituryentów; b) przegląd egzaminowanych poprzedniego roku abituryentów; 6. postępowanie podczas egzaminów; 7. koncepty świadectw dojrzałości i egzaminów końcowych; 8. koncepty świadectw o naukowem wykształceniu dla kandydatów na jednorocznych ochotników.

I. Ferye. 1. Ferye; 2. zwyczajne uroczystości szkolne; 3. nadzwyczajne uroczystości szk.; 4. wycieczki uczniów; 5. nagrody.

K. Zarząd majątkiem. 1. Etat zakładu; 2. sprawy rachunkowe; 3. opłata szkolna i uwolnienia od niej; 4. fundacye.

L. Budynek i sprzęty. 1. rozporządzenia ogólne o obszerności i użytkowaniu lokali szkolnych; 2. poszczególne lokalności zakładu, ich obszerność, umeblowanie i używanie; 3. opał, oświetlenie, porządkowanie, przewietrzanie i desynfekcya zakładu; 4 sala gimnastyczna, podwórze szkolne i wychodki; 5. naprawy i nowe urządzenia, spisy inwentarza.

M. Biblioteka i zbiory naukowe. 1. Ogólne rozporządzenia, dotyczące zarządu i szkontrum biblioteki i zbiorów; 2. książki, środki do nauki poglądowej i t. p., polecone przez władzę albo zabronione; 3. biblioteka nauczycielska; 4. biblioteka dla młodzieży; 5. biblioteka dla ubogich uczniów; 6. zbiory fizykalne; 7. zbiory chemiczne; 8. gabinet przyrodniczy; 9. zbiory do nauki historyi i krajoznawstwa; 10. zbiory do nauki filologii; 11. przybory i zbiory do nauki rysunków; 12. przyrządy do zabaw młodzieży; 13. muzykalia; 14. dary; 15. zwiedzanie i szkontra biblioteki i zbiorów; 16. przegląd archiwum, terminarz.

Do szybkiego zoryentowania się w poszczególnych materyach służy przegląd treści, ułożony podług następującego schematu:

L. p.	Dział A.	Tom	rozpoczęty	skończony	Uwagi.

Przegląd taki najlepiej umieszczać na wewnętrznej ścianie szafy archiwalnej.

Pomysł urządzenia archiwum osobnego w każdym zakładzie jest — mojem zdaniem — bardzo szczęśliwy pod każdym względem. Układ, proponowany przez autora tego projektu, jest również dobry i systematyczny. Naturalnie w naszych gimnazyach i wogóle szkołach średnich, gdyby miały być zaprowadzone archiwa, układ powyższy musiałby uledz wielu zmianom ze względu na odpowiednie przystosowanie do naszych potrzeb. Wiele też rzeczy musiałoby zupełnie odpaść. Zaprowadzenie archiwów w istniejących już zakładach nauko-

wych napotkałoby na znaczne trudności, które jednakowoż po dłuższym czasie mogłyby być usunięte. Najłatwiej zakładać archiwa przy nowo powstających szkołach. Myśl samą polecamy gorąco rozwadze dotyczących władz i czynników, bo wykonanie jej przyniosłoby wiele pożytku. *Dr. St. Zdziarski*

PRZEGLĄD LITERATURY SZKOLNEJ SŁOWIEŃSKIEJ.

Żaden naród w Austryi nie ma tak utrudnionej działalności narodowej, a tem samem i wychowawczej, jak Słowieńcy. Z jednej strony Niemcy, z drugiej Włosi, zazdrośni o panowanie swego języka, stawiają wszelkie przeszkody rozwojowi narodowemu Słowieńców. Brak środków materyalnych, brak mecenasów nauki i sztuki tamuje szybszy postęp oświaty narodowej. Pomimo to bronią się, jak mogą. Na polu oświaty ogólnej działa od wielu lat Matica slovenska (Macierz słowieńska). Była ona długi czas jedyną dźwignią działalności literackiej i społecznej, bo skupiała w sobie wszystkie siły duchowe Słowieńców, a rocznik jej Letopis był głównem ogniskiem prac poważnych. Nie spuszczała ona z oka i wychowania narodowego, ale za obszerny jest jej okres działania, aby się specyalnie zająć mogła sprawą wychowywania i kształcenia młodzieży. Za mało też było dawniej własnych sił nauczycielskich, aby wytworzyć własną pedagogikę narodową. Ostatnie dopiero lata pomnożyły zastęp wychowawców pełnych zapału a przytem myślących, którzy celem lepszego i skutecznego działania założyli w r. 1901 towarzystwo: Slovenska šolska matica (Słowieńska szkolna macierz). Należą do nich: Schreiner Henryk, obecny prezes towarzystwa, Hubad Franc., jego wiceprezes, Gabršek Andrz., jego sekretarz, Dimnik Jak., Dr. Berjak Jan, Strmšek Viekosław, Apih Józef, Dr. Tominšek Józef, Koprivnik Jan, Schmoranzer Joz. i inni, których później poznamy. Towarzystwo przez nich założone rozwija się pomyślnie; kiedy w pierwszym roku istnienia liczyło członków 819, miało w drugim roku już 1232, a w trzecim 1396 członków. Różni się ono od naszego „Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych“ tem, że łączy w sobie i nauczycieli szkół wyższych i szkół ludowych. Zakres jego działania jest także nieco inny, bo ogranicza się więcej na sprawy czysto pedagogiczne i nie daje inicyatywy do kwestyi nowych, jak omawiania sprawy matury, wprowadzania nowych przedmiotów do szkoły lub rozszerzania jednych a ograniczania drugich. Może to nastąpi później; obecnie jednak przyjmuje towarzystwo stan istniejący i stara się głównie wydoskonalić metodę uczenia poszczególnych przedmiotów. Pomimo to jednak czynność jego jest gorliwa, energiczna i obszerna; stara się o podręczniki szkolne słowieńskie, których do tego czasu był brak wielki; były tłómaczone lub przerabiane z niemieckich; wydaje różne publikacye z dziedziny pedagogiki, wyszukuje autorów, zdolnych do opracowania poszczegól-

nych nauk pedagogicznych, urządza odczyty publiczne dla szerszych kół, wogóle stara się rozbudzić ruch naukowy między nauczycielstwem, a zarazem łączyć je w jedno ognisko i nadać mu jednolity, narodowy kierunek. Temu celowi służą oprócz posiedzeń i zjazdów także publikacye, którym się przypatrzymy.

Organem towarzystwa jest: Pedogoški letopis (rocznik pedagogiczny), którego do tego czasu wydano 3 tomy. I on świadczy o rozwoju towarzystwa; kiedy pierwszy rocznik obejmuje tylko $7^1/_2$ arkusza druku, ma już drugi $11^3/_4$, a trzeci $12^1/_2$ arkusza. Treść jego tworzą rozprawy naukowe, których lwią część zajmują rozprawy, omawiające metodykę poszczególnych przedmiotów nauki. I tak mamy w tomie I. po krótkiej i dość pobieżnej rozprawie wstępnej H. Schreinera: Zgodovina pedagogike; Občna pedagogika in njene pomožne vede (Historya pedagogiki; pedagogika ogólna i jej wiedze pomocnicze), metodykę jęz. łacińskiego przez Dr. Joz. Tominszeka, historyi naturalnej J. Koprivnika, fizyki i chemii Dr. Hauptmanna, rysunków odręcznych, część I. Joz. Schmoranzera, i robót ręcznych kobiecych Pauliny Renzenbergowej; w tomie II. podaje Dr. J. Bezjak metodykę języka niemieckiego, jak drugiego języka krajowego, Dr. Joz. Tominszek jęz. greckiego, L. Lawter rachunków, F. Orožen geografii, Schmoranzer rysunków odręcznych część II.; tom III. zawiera dokończenie rozprawy Lawtera o rysunkach i metodykę gimnastyki Dr. Tominszeka. Rozprawy te są wprawdzie zwięzłe, ale mimoto zwykle dobre, a wykład w nich jasny. Poprzedzone są poglądem historycznym na przedstawioną gałęź nauki; główną zaś ich zasługą jest to, że podają wszędzie, co o danym przedmiocie pisano po słowieńsku, i że w końcowym rozdziale omawiają przedmiot wobec stosunków w szkołach słowieńskich.

Oprócz tego mamy w Letopisie rozprawy specyalne, jak n. p. w tomie II. rozprawę gramatyczną Dr. J. Bezjaka: „Teorya Kerna o podmiocie i orzeczeniu“, w której na podstawie rozpraw berlińskiego dyrektora gimnazyalnego Kerna [1]) obala zwyczajne zapatrywania na podmiot w zdaniu. Według nowej teoryi podmiot zawsze zawarty jest w czasowniku, głównie w jego końcówce; wyraz zaś oznaczony dotychas jako podmiot jest tylko bliższem określeniem zawartego w czasowniku podmiotu, względnie czasownika samego; wyraz ten stojący zwykle w I. przyp. służy tak samo do bliższego określenia, jak inne przypadki, (por. Braknie mi chleba, jadę koleją, ulegam władzy). Kern nazywa go „Subjektswort“; w jęz. polskim możnaby go nazwać wyrazem podmiotowym. Z prowadzeniem takiego pojęcia o podmiocie nasuwają się naturalnie różne uwagi o orzeczeniu i o stosunku jego do dalszych określeń, którym autor poświęca następne stronice swej rozprawy. Dalszym niejako ciągiem tej pracy jest rozprawa tego samego autora: „Teorya Kerna o przedmiocie i przysłówku“, w której autor częścią zgodnie z Kernem zastanawia się nad pośrednim i bez-

[1]) Por. jego: Die deutsche Satzlehre, Berlin 1886. — Grundriss der deutschen Satzlehre 1885. — Zur Methodik des deutschen Unterrichtes, 1883. — Leitfaden für den Anfangsunterricht in der deutschen Grammatik.

pośrednim stosunkiem przysłówka do czasownika, częścią walczy z niemieckim dyrektorem w obronie używania nazwy „przedmiot“ nie tylko dla biernika, ale i dla dopełniacza i celownika, w czem się z Dr. Berjakiem zgadzam. Teorya Kerna, mało u nas znana i nie od wszystkich gramatyków przyjęta, zasługuje z wielu względów na uwagę. Należy się przeto uznanie Dr. Berjakowi, iż w piśmie nauczycielskiem podał ją do szerszej wiadomości kolegów.

Innej dziedziny dotyczy rozprawa J. Koprivnika: „O przechadzkach, wycieczkach i podróżach szkolnych“ w tomie III. Autor przemawia gorąco za wycieczkami uczniów, wykazując ich korzyść dla geografii, historyi, poznawania przyrody, języka, śpiewu i umoralnienia uczniów. Rozprawa jest krótka (str. 14), ale pisana z przekonaniem i zapałem. Coraz to liczniejsze głosy odzywają się w tej sprawie; przeglądając choćby tylko programy szkolne, spotykamy w czeskich i niemieckich sprawozdaniach rocznych co chwila rozprawy, których treścią są zabawy i wycieczki szkolne. Żadna jednak z nich nie podaje środka i sposobu, jak wynagrodzić czas przeznaczony na przygotowanie, a spędzony na zabawach i wycieczkach, i jak zapełnić luki w nauce, powstające skutkiem nieprzygotowania się uczniów na dzień następny. Tę wadę ma także rozprawka p. Koprivnika.

Ciekawa jest również „Statystyka słowieńskich szkół ludowych z lat 1870, 1880 i 1890“ w tomie II., zestawiona przez M. J. Nerata na dwóch wielkich tablicach. Z cyfr tam umieszczonych można różne wyprowadzać wnioski; najważniejszy jest ten, że szkolnictwo słowieńskie znajduje się na drodze rozwoju. W r. 1870 było we wszystkich dzielnicach słowieńskich szkół ludowych 842, sił nauczycielskich 2130; w r. 1880“ było szkół 1030, sił 3159; w r. 1890 liczono już szkół 1150, sił 3661; liczba więc szkół pomnożyła się od r. 1870 do 1890 prawie o 37%, liczba zaś sił nauczycielskich o blizko 60%. Mniej pocieszający objaw jest ten, że i u Słowieńców nie wszystkie szkoły mają własny budynek, lecz wiele ich mieści się w lokalach wynajętych, nie zawsze odpowiednich.

Że i koła, rozrzucone po całej Słowieńczyźnie pracują, dowodzi zestawienie tematów i tez omawianych na zgromadzeniach licznych kół w r. 1902. Podaję z nich kilka: Jan Lapajne: O domowem wychowaniu, E. Gangl: Nasza literatura dla młodzieży, Franc. Gregoracz: O znaczeniu memorowania, Kar. Matajc: O hygienie szkolnej, Leopoldyna Krsnik: Ręczne roboty kobiece, Franc. Strnad: Ręczne roboty dzieci, Alojzy Urbanczicz: O konferencyach z rodzicami, M. Žagar: Ustawa emerytalna dla nauczycieli, Ant Pasek: Darwinizm i wychowanie i t. d. Z tych kilku wymienionych tematów, a jest ich około 400, widzimy, jak liczne sprawy bywają poruszane na zebraniach kół. Większa ich część odnosi się do zakresu szkół ludowych.

Oprócz tego zawiera każdy rocznik sprawozdania o działalności Towarzystwa i spis członków.

Inne publikacye Macierzy szkolnej są poświęcone kwestyom specyalnym. I tak rozprawa Dr. Franc. Heszicza: „O nauczaniu języka

słowieńskiego“ (Lublana 1902, str. 120 w 8-ce) daje historyczny pogląd na naukę języka ojczystego od czasów najdawniejszych do najnowszych; uwzględnia przytem i język i literaturę. Inna rozprawa: „Analiza duchowego widnokręgu dzieci i psychologiczny proces uczenia. Nauka o stopniach formalnych“ H. Schreinera (Lublana 1903, str. 109) przeznaczona jest głównie dla nauczycieli szkół ludowych, ale może być czytana z korzyścią przez każdego intelligentnego człowieka. Autor mówi w niej o apercepcyi wrażeń u dziecka, o warunkach, pod jakimi się te wrażenia kojarzą, i jak się kojarzą, jak się z tego tworzą pojęcia i jak na nich budować dalszy rozwój umysłowy dziecka. Teoryę swą illustruje na ustępach, wziętych z książek szkolnych. Aby wskazówki swe i doświadczenie rozszerzyć między nauczycielami ludowymi i ułatwić im naukę, wydaje ten sam p. Schreiner wraz z Dr. J. Bezjakiem objaśnienia do wielu ustępów umieszczonych w czytankach szkół ludowych w 2 tomach p. t. „Obrazy pouczające do czytanek w szkołach ludowych“ (Lublana 1902 i 1903). Autor podaje wskazówki, jak nauczyciel powinien prowadzić lekturę szkolną, aby dziecko odniosło jak największą korzyść. Objaśnienia te są bardzo dobre, bo uwzględniają poziom umysłowy dziecka, rozszerzają widnokrąg jego wiedzy i mogą użyte należycie przez nauczyciela przyczynić się wielce do rozwinięcia i umoralnienia młodego pokolenia. My takich książek pomocniczych, o ile mi wiadomo, nie mamy jeszcze dla szkół ludowych; maleńki naród słowieński wyprzedził nas w tym względzie.

Ostatnią książką, wydaną przez Macierz szkolną słowieńską, o której mam wspomnieć, jest: „Treściwa nauka historyi powszechnej w szkołach ludowych“, przez J. Apiha. Dotychczas wyszły tego podręcznika 3 zeszyty pierwszego tomu. Jest to coś w rodzaju naszego Semkowicza, lecz treść podręcznika słowieńskiego jest mniejsza i ogólniejsza. Niektóre rozdziały zdają mi się jednak za mądre i niepotrzebne. Na str. 41 znajdujemy n. p. rozdział o Germanach, w którym autor mówi o ich mitologii i urządzeniach społecznych, a więc o Wodanie, Walhalli, Freji, Fridze, Nertusy, Huldzie, Walkiryach, o Niflhajmie i t. d. Jest to w szkole ludowej niepotrzebnym balastem, tem bardziej, że autor rozwodzi się nad tem aż na 9 stronach.

Z powyższego przedstawienia przekonywamy się, że Słowieńcy starają się wszelkiemi siłami o podniesienie szkolnictwa; działają oni bardzo wiele, może nawet więcej od nas, jeżeli weźmiemy pod uwagę liczebną ilość ich i nas. To też trudno oprzeć się pewnej sympatyi dla tych naszych pobratymców, znajdujących się na drugim krańcu naszej monarchii, a szukających łączności z nami i Czechami, aby nie stracić poczucia wspólnego pokrewieństwa. Nie zrywajmy tej nici wiążącej nas z nimi i my i darzmy ich przyjaźnią i poparciem przynajmniej moralnem.

Dr. J. Leciejewski.

KSIĄŻKI DLA MŁODZIEŻY.

ŁAGOWSKI FLORYAN. KAZIMIERZ BRODZIŃSKI. Książki dla wszystkich. T. 45. Warszawa. Nakładem i drukiem M. Arcta. 1901. w 16 ce, str. 61.

Książeczka p. Łagowskiego o Brodzińskim napisana dla najszerszych warstw podaje najpierw krótki życiorys autora, następnie pogląd na jego poetyczne i prozaiczne utwory, nowych szczegółów nie przynosi żadnych; jako książeczka popularna, napisana barwnie, zaznajamia czytelników z całym szeregiem wierszy poety, przytaczanych w całości lub skróceniu. Można ją polecić do przeczytania uczniom klasy trzeciej i czwartej.

GALLE HENRYK. ADAM ASNYK. SZKIC LITERACKI napisał... Książki dla wszystkich. T. 111. Miejsce i nakład jak wyżej, 1903, w 16-ce, str. 108.

OFFMAŃSKI MIECZYSŁAW. PRZYCZYNEK DO ŻYCIORYSU ADAMA ASNYKA napisał... Książki dla wszystkich. T. 171. Miejsce i nakład j. w., 1904, w 16 ce. str. 90.

Obie książeczki nawzajem się uzupełniają: Offmański podaje w rozdziale pierwszym krótki życiorys poety, w rozdziale drugim opisuje znajomość swą z Asnykiem, przedewszystkiem zaś kreśli dokładnie ostatnie chwile poety: ta część podająca szereg nieznanych dotąd szczegółów ma największą wartość w rozprawce p. O. i jest w istocie pożądanym przyczynkiem do życiorysu poety; w rozdziale trzecim podaje autor kilka rysów anegdotycznych z życia Asnyka.

Szkic p. Gallego zajmuje się jedynie literacką działalnością Asnyka; autor nowych poglądów nie podaje, rozprawa jego jest sumiennem zestawieniem dotychczasowych sądów o poecie, z których niejeden, jak n. p. Chmielowskiego, Tretiaka, Kasprowicza, Bema, Chrzanowskiego, Tarnowskiego, Konopnickiej, przytacza dosłownie. W twórczości poety rozróżnia trzy okresy, pierwszy obejmujący lata 1864—1867, drugi lata 1867—1870, trzeci stanowi najświetniejszą dobę twórczości Asnyka, dobę ukojenia, równowagi wewnętrznej i spokoju. Przedstawienie jednak owych trzech okresów nie jest przeprowadzone dosyć jasno, zwłaszcza pierwszego i drugiego; czytelnik nie zoryentuje się łatwo, odkąd autor dopatruje sie drugiej fazy twórczości poety (por. n. p. s. 29, gdzie nie wiedzieć, do czego mają odnosić się słowa o „drugiej epoce“ poety). Chronologia wierszy poety nie jest też należycie uwzględniona. Cyklowi sonetów „Nad głębiami“ i utworom dramatycznym poświęca autor osobne rozdziały (VII. i VIII.); przy rozbiorze sonetów „Nad głębiami“ nie jest dokładnie zaznaczona kompozycya tego zbiorku.

BUJNO MARYA. NARCYZA ŻMICHOWSKA (GABRYELA) I JEJ DZIEŁA skreśliła... Książki dla wszystkich. T. 82. Miejsce i nakład j. w., 1902, w 16-ce, str. 126.

Dotąd dokładnego rozbioru i oceny dzieł Żmichowskiej nie mamy, nie jest nim też szkic p. Bujno, która zresztą sama o tem dobrze wie-

dząc nie przywiązuje większej wagi do swej książeczki o życiu i twórczości poetki. Mimo tych zastrzeżeń informuje książeczka p. B. dosyć dokładnie o życiu Żmichowskiej (s. 5—53), druga połowa szkicu zajmuje się rozbiorem jej dzieł (s. 54—126), przedewszystkiem „Poganki“, „Książki pamiątek“ i „Białej Róży“. Jako szkic okolicznościowy, wydany w dwudziestą piątą rocznicę śmierci Gabryeli, zasługuje na rozszerzenie wśród szerszych mas społeczeństwa, wśród których dotąd Gabryela zawsze jeszcze jest niepopularną.

HOESICK FERDYNAND. NAD JEZIORA WŁOSKIM BRZEGIEM. (LAGO DI COMO) I WSPOMNIENIA Z ŻYCIA ZYGMUNTA KRASIŃSKIEGO napisał... Książki dla wszystkich. T. 100. Miejsce i nakład j. w., 1903, w 16-ce, str. 86.

P. Hoesick wstępuje obecnie w nową fazę twórczości: po rozmaitych biografiach psychologicznych, szkicach, preludyach i t. p. zaczyna wydawać przewodniki turystyczne. Takim przewodnikiem była już książeczka jego „Nad wodą wielką czystą“ (por. moją ocenę w Muzeum 1903 str. 343 nn.), jest nim w większej jeszcze mierzę książeczka wymieniona w tytule. Autor opisuje szereg miejscowości nad Lago di Como w sposób niezmiernie rozwlekły, nużący i monotonny, treści właściwej w książeczce jest stosunkowo bardzo mało. Ujemną stronę stanowią rozmaitego rodzaju uwagi, zgoła niepotrzebne, wywołujące z początku uśmiech, wkońcu jednak zniecierpliwienie. Najwięcej uwag o kobietach n. p. tego rodzaju: w Bellagio zdarzają się i ładne kobiety (s. 17), stare kobiety to jaskrawy obraz znikomości wdzięków niewieścich (s. 21), nic przyjemniejszego nad przejażdżkę łódką, zwłaszcza we dwoje, byle towarzyszka nie była brzydką (s. 21), do Varenny każdy szanujący się mężczyzna przyjeżdża we dwoje w towarzystwie ukochanej (s. 39), szczęśliwy ten, któremu los pozwolił być tu z ukochaną (s. 59), por. zresztą s. 29, 31, 33, 60, 66, zawierające szereg podobnych uwag.

Lubuje się też p. H. w powtarzaniu jednych i tych samych określeń, n. p. prawdziwie komeciany, prawdziwie horacyuszowski, prawdziwie balzakowski; trawniki równo strzyżone porównywa p. H. z suknem bilardowem (s. 56); szereg zdań, zawierających rzeczy zwykłe, wypowiada p. H. z ogromnym patosem n. p. s. 23. „podobnie jak Anglicy wszędzie muszą mieć swój anglikański kościół...., tak Niemcy wszędzie dziś znajdują swoje monachijskie albo pilzneńskie piwo vom Fass“, por. s. 62, 81.

Wspomnienia z życia Krasińskiego o stosunku jego do Delfiny Potockiej zawierają ledwie kilka stron, (s. 39—50), przepełnione są też frazesami.

Wogóle treści w książeczce mało, przedstawienie napuszyste tak, że nie wiedzieć, po co autor rzecz swą napisał; na ogłoszenie drukiem rzecz ta zupełnie nie zasługiwała.

GALLE HENRYK. O POEMATACH MARYI KONOPNICKIEJ PROMETEUSZ I SYZYF I PAN BALCER W BRAZYLII skreślił... Książki dla wszystkich. T. 148. Miejsce i nakład j. w., 1904, w 16 ce, str. 68.

Pełnię rozwoju duchowego Konopnickiej datuje autor od poematu dramatycznego „Prometeusz i Syzyf“ (Biblioteka warszawska 1902, tom III.); równocześnie z tym utworem zaczęła ogłaszać autorka „Pana Balcera w Brazylii“, epopeję bolu i tułaczki. Obu tym poematom poświęca autor szczegółową ocenę, podając treść ich i charakterystykę. Autorowi przyświecał cel zapoznania szerokich kół społeczeństwa z tymi utworami, niewydanymi dotąd osobno.

NITOWSKI JAN. ELIZA ORZSZKOWA przez.... Książki dla wszystkich. T. 117. Miejsce i nakład j. w., 1903, w 16-ce, str. 80.

Po krótkiej biografii Orzeszkowej ocenia autor działalność jej literacką, zwracając przedewszystkiem uwagę czytelnika na te jej dzieła, w których zajmuje się kwestyą kobiecą, wychowania młodych pokoleń, pracy około utrzymania własności ziemskiej, nadto kwestyą żydowską; z każdego rodzaju wymienia autor ważniejsze powieści, podając ich ocenę. Na końcu rozprawki mówi o stronie artystycznej utworów Orzeszkowej. Książeczka, oparta na gruntownej znajomości jej dzieł, nie podaje wprawdzie nowych zapatrywań na działalność autorki, może jednak dobrze zapoznać zwłaszcza młodzież z jej znaczeniem. Autor przecenia tylko nieraz zanadto wpływ Orzeszkowej na społeczeństwo (por. s. 42).

HÖSICK FERDYNAND. JUJIAN KLACZKO. SYLWETKA LITERACKA. Książki dla wszystkich. T. 77. Miejsce i nakład j. w., 1902, w 16 ce, str. 50.

Przeważną część książeczki wypełniają szczegóły biograficzne, w których podawaniu zachował autor wbrew swemu dotychczasowemu zwyczajowi należytą miarę. Nie rozumiem jednak, dlaczego zaczyna rzecz dopiero od 15. roku Klaczki (s. 3), dlaczego o roku jego urodzenia dowiadujemy się dopiero na str. 17 i to tylko w uwadze, czemu wreszcie o tem, że Klaczko był żydem, p. H. zupełnie nie wspomina, jakby się wstydził za niego, że był pochodzenia żydowskiego. Ocena literackiej działalności pozostawia wiele do życzenia: p. H. o każdej rzeczy wyszłej z pod pióra Klaczki wyraża się z przesadzonym entuzyazmem, nie przykładając do niej właściwej miary krytycznej; każda jego rzecz jest najświetniejsza, najlepsza, arcydziełem. Z ogólnikowych zdań autora trudno się często dowiedzieć o treści i wartości dzieł Klaczki, tak n. p. z wielką pobieżnością jest skreślony ustęp o Wieczorach florenckich; czytelnik nie dowiaduje się zupełnie, o co chodziło Klaczce w tem dziele i jakie ma ono znaczenie.

BRZOZOWSKI STANISŁAW. HIPOLIT TAINE JAKO ESTETYK I KRYTYK. Książki dla wszystkich. T. 62. Miejsce i nakład j. w., 1902, w 16 ce, str. 72.

Autor podaje krótki przegląd zapatrywań krytycznych i estetycznych Taine'a, zwracając główną uwagę na teoryę rasy, otoczenia i chwili dziejowej, uwzględnia przytem zarzuty, czynione tej teoryi przez Hennequina i Guyau. W rozdziale czwartym mówi o estetyce Taine'a, jako koniecznem uzupełnieniu jego stanowiska wyłącznie historycznego i psychologicznego, wkońcu zastanawia się nad stosunkiem Taine'a do współczesnych mu kierunków literackich, naturalizmu i symbolizmu. Książeczka, napisana przystępnie i jasno, zapoznaje dobrze z działalnością Taine'a jako krytyka.

WRZESIEŃ A. HOMER ILIADA, streścił i opracował .... Książki dla wszystkich. T. 130. Miejsce i nakład j. w., 1904, w 16-ce, str. 167.

Streszczenie Iliady, podane przez autora zbyt zwięźle i monotonnie, nie może dać czytelnikowi należytego wyobrażenia o piękności Iliady, zwłaszcza że styl autora zanadto prozaiczny nie przyczynia się do tego wcale. Streszczenie przeplata autor wyjątkami w tłómaczeniu Stanisława Mleczki, dobranymi nie bardzo stosownie, w ogólności zanadto krótkimi, za mało też charakterystycznymi. Tak n. p. ze sceny pożegnania Hektora z Andromachą nie mamy podanego żadnego wyjątku, wogóle z pieśni szóstej nie uznał autor za stosowne przytoczyć ani jednego miejsca, chociaż z wszystkich innych pieśni nieraz słabszych przytacza po kilka wierszy. W rzeczowe błędy streszczenia, jakoteż przedmowy, nie wchodzę, bo książeczka nie zasługuje zupełnie na polecenie.

KRÓL KAZIMIERZ. CYD, POEMAT ŚREDNIOWIECZNY HISZPAŃSKI. Opracował prozą .... Książki dla wszystkich. T. 167. Miejsce i nakład j. w., 1904, w 16-ce, str. 152.

Autor podaje obszerne streszczenie poematu hiszpańskiego o Cydzie z XII. lub XIII. w. pochodzącego, w formie przystępnej, stylistycznie bardzo poprawnej. Zamiarem autora było zaznajomienie szerszego ogółu z owym poematem, należącym do arcydzieł literatury średniowiecznej, od ogłoszenia bowiem wierszowanego przekładu „Cyda", dokonanego w r. 1866 przez Sewerynę Duchińską, nie próbował nikt zaznajomić szerszą publiczność z tym utworem. Streszczenie poprzedza słowo wstępne, w którem autor mówi dość obszernie o osobistości Cyda, zato o samym poemacie nie rozwodzi się szczegółowo, co stanowi znaczną wadę opracowania. Szkoda też, że autor nie umieścił przynajmniej kilku charakterystycznych miejsc z poematu w tłómaczeniu Duchińskiej. Streszczenie p. Króla można polecić naszym uczniom przy lekturze Cyda Herdera.

Dr. Wiktor Hahn.

Sprawy Tow. nauczycieli szkół wyższych.

Sprawozdanie z posiedzeń Kół:

KOŁO W NOWYM SĄCZU. Posiedzenie dnia 23. września b. r. Po przyjęciu protokołu zajmowało się Koło interpelacyą kilku członków, dotyczącą fundacyi Ad. Mickiewicza.

Następnie prof. Lenczowski proponuje przystąpić do Towarzystwa tatrzańskiego, które członkom swoim w razie pobytu w Zakopanem zapewnia wielkie korzyści, i stworzyć oddział sądecki na wzór czarnohorskiego i pienińskiego. Proponuje dalej przyjąć statut towarzystwa tatrzańskiego z małemi zmianami. Istniejący już od dłuższego czasu komitet uzupełniono przez wybór kilku obywateli z poza grona nauczycielskiego.

Wkońcu prof. Leonhard wygłosił odczyt na temat: „O ile dzieła Goethego mogą i powinny być przedmiotem lektury w gimnazyum". Prelegent omówił najpierw stosunek Goethego do kościoła, jego moralność i stosunek do zapatrywań dzisiejszych, wreszcie przeszedł ważniejsze dzieła Goethego, zastanawiając się nad ich pedagogiczną wartością. Często bowiem słyszymy słowa obawy, że lektura ta złe wydaje skutki, że też z tego powodu należałoby wyrzucić dzieła, w których poeta bądź to zbyt drażliwe porusza kwestye, bądź też staje w sprzeczności z nauką kościoła. Zdaniem prelegenta powinno się już raz porzucić to zacofane i jednostronne zapatrywanie, bo nauczyciel obowiązany jest uczyć prawdy, a nie wpajać hipokryzyę. Jeśli się podczas lektury nasuwa coś, co ucznia razi, to jest obowiązkiem nauczyciela sumiennego taktownie i rozumnie pouczyć młodzież, a nie ze zgorszoną miną przejść do porządku dziennego.

W dyskusyi, jaka się nad tym wykładem wywiązała, podnosił dyr. Rzepiński estetyczną wartość: „Italienische Reise", ks. Nowicki zaznaczył różnice inkwizycyi hiszpańskiej od kościelnej, prof. Magiera porównywał Pana Tadeusza z Hermann'em i Dorotheą, a wreszcie p. Mohr zalecał czytanie Goetza.

Na następnem posiedzeniu odczyta prof. Lambor wyjątki z psychologii, przeznaczonej dla użytku młodzieży gimnazyalnej.

KOŁO TARNOWSKIE. Posiedzenie dnia 11. listopada b. r.

1. Przewodniczący Koła, dyr. Dr. Jan Leniek, z powodu nieobecności sekretarza zdaje sprawę z działalności Koła tarnowskiego w roku ubiegłym i podaje tematy referatów i odczytów, wygłoszonych na ośmiu posiedzeniach.

Skarbnik, p. Smreczyński, przedstawia stan kasy. Po dłuższej dyskusyi, w której były narzekania na sekretarza Koła, że nie umieszczał w Muzeum sprawozdań z posiedzeń, i na brak większego zainteresowania się członków sprawami Towarzystwa naucz. szk. wyższ., wybrano komisyę kontrolującą, w której skład weszli pp.: Tenczyn i Arvay.

2. Następnie przystąpiono do wyborów nowego wydziału. Po dłuższych nad tą kwestyą debatach wybrano prezesem dyr. Dra. Jana Leńka, a zastępcą przewodniczącego prof. Franciszka Gutowskiego, do Wydziału zaś weszli pp.: Stanisław Smreczyński jako skarbnik, Wincenty Sikora jako sekretarz, Jan Doroziński, Władysław Trybowski i Bartczak.

3. Komisya kontrolująca zastała stan kasy w zupełnym porządku i wniosła udzielenie Wydziałowi absolutoryum, co też jednogłośnie uchwalono.

4. Z kolei nastąpił referat p. Sikory w sprawie podwyższenia dodatku aktywalnego i przyznania dodatku drożyźnianego. Prelegent zestawił ceny różnych artykułów i bilans rocznych wydatków nauczyciela szkoły średniej i wykazał, że pensya jego, a w szczególności dodatek aktywalny, nie wystarcza na zapłacenie mieszkania, składającego się z 3 pokoi i kuchni, gdyż takie mieszkanie kosztuje w Tarnowie od 360—450 zł.; zaznaczył przytem dobitnie rażący fakt, że dodatek aktywalny obowiązuje nas na podstawie ustawy, wydanej jeszcze dnia 15. kwietnia 1873 roku, od którego to czasu ceny mieszkań i różnych artykułów znacznie się powiększyły.

Porównanie nauczycieli z urzędnikami n. p. sądowymi co do pensyi wychodzi na niekorzyść nauczycieli pod tym względem, że nauczyciel w randze VII, idąc na emeryturę, ma 2.700 zł., podczas gdy radca sądowy w tej samej randze ma 3.000 zł., że dalej sądowi urzędnicy dochodzą w przeważającej ilości do rangi VI, a więc do pensyi 4.000 zł., podczas gdy nauczyciele tylko w bardzo małej liczbie do tej rangi dochodzą jako dyrektorowie i nawet wtedy biorą mniejszą pensyę, gdyż tylko 3.200 zł.

W połączeniu z tą sprawą materyalną omówił referent jeszcze sprawę jawnej kwalifikacyi, której zaprowadzenie nie powinno tem bardziej ulegać dłuższej zwłoce, że istnieje już w wojsku i przy poczcie

Nad kwestyami, poruszonemi przez referenta, rozwinęła się bardzo żywa dyskusya, w której brali udział pp.: Leniek, Gutowski, Smreczyński, Arvay, Homme, Lenkiewicz i Trybowski, a w której między innemi podnoszono ten fakt, że rząd poczynił już studya statystyczne nad policzeniem dodatku aktywalnego do pensyi i że skłania się już do zadośćuczynienia temu żądaniu pod tym jednak warunkiem, że nauczyciele sami będą płacili pewien procent do tego funduszu.

Wreszcie po godzinę trwającej dyskusyi uchwalono przesłać Wydziałowi Towarzystwa następujący wniosek:

„Koło tarnowskie poleca Wydziałowi Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych, aby poczynił odpowiednie kroki, by a) zanim pensya zostanie podwyższona, przyznano nauczycielom szkół średnich 20% dodatku drożyźnianego, b) podwyższono dodatek aktywalny przynajo 35% obecnego, c) wliczano dodatek aktywalny do pensyi emerytalnej, d) przyznano prawo do kwinkweniów zaraz od zdania egzaminu, e) zrównano nauczycieli pod względem płacy z urzędnikami VII i VI rangi, f) zniesiono tajną kwalifikacyę".

5. Jako delegat Koła na tegoroczne Walne Zgromadzenie Towarzystwa przedstawił p. Bartczak swe uwagi o sprawach, na tem zgromadzeniu rozpatrywanych. Następnie drugi delegat, p. Marcinkowski, uzupełnił w niektórych punktach sprawozdanie p. Bartczaka.

6. Wkońcu omawiano środki celem ożywienia ruchu w Kole i uchwalono, aby posiedzenia Koła odbywały się przynajmniej raz w miesiącu i aby sprawozdania z posiedzeń Koła umieszczano stale w Muzeum.

SPRAWY BIEŻĄCE.

SPRAWY SZKÓŁ ŚREDNICH

na tegorocznej sesyi sejmu galicyjskiego.

Dzień 5. listopada b. r., w którym w Sejmie galicyjskim omawiano sprawy szkół średnich, będzie dniem pamiętnym dla średniego stopnia nauczania. Powzięto bowiem kilka zasadniczego znaczenia uchwał, przyjęto i projekt ustawy o Radzie szkolnej krajowej, wygłoszono kilka mów, świadczących o wielkiem zainteresowaniu się szkolnictwem, rzucono myśli tego rodzaju, iż, na wypadek, gdyby zostały zrealizowane, nastąpićby musiał przewrot w ustroju tychże szkół.

Bliższe omówienie rzeczy odkładając do dalszych numerów, postanowiliśmy przedewszystkiem zamieścić objektywne sprawozdanie z przebiegu narad.

Po załatwieniu dwóch spraw porządku dziennego, niedotyczących spraw szkolnych, zajął trybunę sprawozdawczą poseł Wojciech hr. Dzieduszycki, przedkładając Izbie sprawozdanie Komisyi szkolnej o stanie szkół średnich w roku szk. 1902/3 na podstawie sprawozdania Rady szkolnej krajowej.

W sprawozdaniu czytamy:

Zawsze ten sam stan od dawna znany, te same braki i potrzeby, na które nie można poradzić ani doraźnie, ani nawet prędko, a na które radzi się ile możności.

Przypływ uczniów wzrasta, co roku szkoły się zakładają, mnożą się klasy równorzędne, ale potrzebie w zupełności wystarczyć nie mogą. Szkoły zawodowe, praktyczne, choć powstają w pewnej mierze, to dotąd nie zaradzają na nadmierny pęd ludności ku naukom gimnazyalnym. Liczba nauczycieli jest dostateczna, ale procent nieegzaminowanych zastępców zawsze za wielki.

C. k. Ministeryum oświaty uwzględnia wielokrotnie powtarzane żądania Wysokiego Sejmu i tym potrzebom czyni zadość w mierze dość znacznej. W roku 1903—1904 przybyło nowych gimnazyów trzy (szóste we Lwowie, czwarte w Krakowie, drugie w Samborze), i trzy nowe szkoły realne (druga we Lwowie, druga w Krakowie, i w Śniatynie). Na ten zaczęty rok szkolny (1904—1905) przybyło drugie gimnazyum w Rzeszowie, gimnazyum w Nowym Sączu i szkoła realna w Żywcu.

Posad nauczycieiskich przybyło w ubiegłym roku dwanaście; jest nadzieja takiegoż przybytku na rok bieżący. Ale też występuje jedna okoliczność przykra, ta mianowicie, że na obsadzenie przyznanych posad brak jest egzaminowanych kandydatów, i obecnie wakuje takich posad trzydzieści. C. k. Rada szkolna krajowa ułatwieniami i wyrozumieniem stara się zachęcić i znaglić zastępców do zdawania egzaminów.

Te ułatwienia (urlopy lub zmniejszenie godzin) — stypendya dla doskonalenia się w pewnych oznaczonych przedmiotach i na podróże naukowe, kursa przygotowawcze (w Krakowie i we Lwowie) — wszystko to są środki, którymi Rada szkolna stara się przysporzyć i wyrobić coraz lepszych nauczycieli.

Ta sprawa zastępców nasuwa jednak Komisyi jedną uwagę. Słusznie jest przynaglać, a nieledwie zmuszać ich do zdawania egzaminów. Jeżeli jednak zdarzy się wypadek, że suplent taki służył przy szkołach średnich długie lata, niekiedy całe życie jako suplent, — co z takim robić? Jego stanowisko nie daje mu żadnego prawa do emerytury, a jednak on służył i często z pożytkiem dla szkoły, a na starość czeka go nędza. Zdarzało się, że w takich wypadkach Rada szkolna krajowa wyrabiała w drodze łaski utrzymanie dla takich starych suplentów. Komisya sądzi, że byłoby słusznem, aby Rada szkolna krajowa obmyśliła jakiś stały sposób zabezpieczenia starych wysłużonych suplentów od nędzy.

Pilne starania i widoczny stopniowo postęp widzi się w sprawie umieszczenia szkół, w sprawie fizycznego wychowania uczniów (gimnastyka), w sprawie przedmiotów nadobowiązkowych.

Są więc niektóre zmiany, i nawet korzystne, w stanie szkół, ale ogółem stan ten pozostał niezmienionym; potrzeby i braki są te same, co były, niektóre tylko w liczbie cokolwiek mniejsze.

W sprawozdaniu c. k. Rady szkolnej krajowej Komisya pragnęłaby dokładniejszej, więcej szczegółowej wiadomości o zachowaniu się uczniów. Wyrobić w nich ścisłość w pełnieniu obowiązków, poszanowanie praw i przepisów, to jedno z głównych zadań wychowania, bo warunek przyszłego charakteru uczniów, a z nich pożytku. Komisya nie dowiaduje się ze sprawozdania, jak się zachowują i wykonywają polecenia Rady szkolnej krajowej, tyczące się zachowania uczniów poza szkołą, jako też względem uczęszczania do teatrów, na zgromadzenia i t. p. Również nie dowiaduje się Komisya o stanie moralnym uczniów i ich obyczajach. Ta wiadomość zaś byłaby tem więcej pożądaną, że krążą co do tego wieści, zapewne przesadzone, ale niemiłe, jak naprzykład ta, że uczniowie za przekroczenia grube (jak powtarzana kradzież i gorsząca rozpusta), byli tylko ukarani wykluczeniem z jednego gimnazyum, kiedy natura przestępstwa zasługiwałaby na wypędzenie ze szkół wszystkich. Jeżeli te wiadomości są nieprawdziwe, to potrzebują zaprzeczenia. Gdyby zaś były prawdziwe, to większa surowość byłaby, zdaniem Komisyi, konieczną.

W ogólnych słowach mówi sprawozdanie, że w roku 1902—1903 zdarzały się wypadki politycznych i społecznych agitacyj między uczniami szkół średnich, stwierdza nawet, że niektórzy nauczyciele przyczyniali się do tej akcyi. Komisya z wszelkiem uznaniem przyjmuje do wiadomości, że Rada szkolna krajowa stanowczo występowała przeciw takim nadużyciom; pragnęłaby jednak więcej szczegółowej wiadomości tak o rozmiarach tych nadużyć i ich stopniu, jako też o użytych przez Radę szkolną krajową środkach zaradczych,

a to tak co do uczniów, jak i może więcej co do profesorów, skoro — jak c. k. Rada szkolna sama przyznaje — byli tacy, którzy się takich nadużyć dopuszczali. Osobno zwraca Komisya uwagę c. k. Rady szkolnej krajowej na rozwiniętą dość silnie, zwłaszcza w szkołach miast mniejszych, propagandę syonizmu, nie pożądaną ani dla samego społeczeństwa żydowskiego, ani dla kraju.

Jeżeli się porówna niniejsze sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej z wielokrotnie powtarzanemi żądaniami i rezolucyami Wysokiego Sejmu, widzi się, że niektórym z tych żądań stało się zadość, choć w pewnej mierze. O innych nie wiemy, czy i jakie przedsięwzięto kroki starania, by od Wysokiego c. k. Rządu otrzymać spełnienie tych żądań. Że zaś stan ogólny szkół średnich pozostał takim, jak był, że nie zmieniły się nasze potrzeby pod tym względem, Komisya sądzi, że należy powtórzyć niektóre z tych rezolucyi, a mianowicie:

Uznając, że c. k. Rząd spełnia w pewnej mierze żądania Wysokiego Sejmu co do zakładania nowych szkół średnich, i spodziewając się, że c. k. Rząd pójdzie dalej na tej drodze, uważa jednak Komisya za potrzebne zwrócić uwagę Rządu na tę okoliczność, że niektóre strony wschodniej części kraju (zwłaszcza północne) pozbawione są szkół średnich, i żądać, by przy zakładaniu nowych, Rząd te strony przed innemi uwzględnił.

W roku zeszłym Wysoki Sejm wzywał Rząd, iżby ten przez zakładanie szkół z kierunkiem praktycznym i przez uregulowanie uprawnień uczniów szkoły takie kończących, zapobiegł szkodliwym skutkom, jakie wyniknąć mogą dla młodzieży i dla społeczeństwa, z nadmiernego napływu uczniów do gimnazyów. Jakie w tym celu c. k. Rada szkolna krajowa przedsięwzięła kroki i jakie były odpowiedzi Wysokiego c. k. Ministerstwa, tego Komisya znaleźć nie mogła w sprawozdaniu z roku 1902/1903. Komisya sądzi jednak, że zakładanie takich szkół, mianowicie średnich szkół rolniczych, handlowych, przemysłowych, jest ze wszech miar wskazane i potrzebne. Sądzi zaś, że takie szkoły powinny dawać uczniom 1. oprócz zawodowego ogólne wykształcenie (nie tak obszerne jak w gimnazyach, ale do tego zbliżone), 2. prawo do jednorocznej służby wojskowej po ich ukończeniu.

Rezolucyi pod liczbą V. stało się zadosyć, choć może jeszcze w sposób niezupełnie dostateczny, przez utworzenie jednej nowej posady inspektora krajowego. Komisya sądzi, że tej rezolucyi w roku obecnym powtarzać nie miałoby celu.

Podaje więc Komisya Wysokiemu Sejmowi do uchwały rezolucye następujące:

Wysoki Sejm raczy uchwalić:

I. Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie szkół średnich za rok 1902/1903 przyjmuje Sejm do wiadomości.

II. Wzywa się c. k. Rząd, aby zakładając nowe szkoły średnie, miał przeważnie wzgląd na wschodnią część kraju, a mianowicie, aby

w jak najkrótszym czasie założył w tej części kraju dwie szkoły średnie z językiem wykładowym polskim na jej okolice północne.

III. Wzywa się c. k. Rząd, ażeby oprócz zakładania nowych szkół średnich zastanowił się nad niezwykłym a jednostronnym napływem młodzieży do gimnazyów, tak przez szybsze zakładanie szkół z kierunkiem praktycznym, jak przez inne uregulowanie uprawnień uczniów szkoły takie kończących, zapobiegł szkodliwym skutkom, jakie dla młodzieży kończącej uniwersytet mógłby wywołać nadmiar kandydatów na ograniczoną liczbę posad w zawodach wymagających studyów gimnazyalnych, względnie uniwersyteckich.

IV. Wzywa się c. k. Rząd, ażeby wyjaśnił powody, dla których wielokrotnie powtarzanych rezolucyi Wysokiego Sejmu w przedmiocie przywrócenia nauki religii do egzaminów dojrzałości, zaprowadzenia w gimnazyach obowiązkowej nauki historyi kraju rodzinnego, i ustanowienia lekarzy szkolnych, nie tylko nie uwzględnił i w życie nie wprowadził, ale nawet nie dał na nie żadnej odpowiedzi.

Do głosu w dyskusyi ogólnej zapisali się contra p. Oleśnicki, pro ks. biskup Pelczar, p. Tomaszewski, ks. Wilczkiewicz i p. Schätzel, nadto dodatkowo contra p. Stapiński, pro ks. Jerzy Czartoryski.

Dr. Oleśnicki w półtoragodzinnej mowie omawiał w pierwszym rzędzie kwestyę pomieszczenia gimnazyów pod względem hygienicznym. Znaczna część budynków to kryminały, a młodzież z nich wychodząca to kaleki. Koniecznem jest przeto wprowadzenie w życie instytucyi lekarzy szkolnych.

Młodzież szkół średnich przeciążona jest nauką, która jej w przyszłem życiu żadnego pożytku nie przyniesie. Gimnazya stoją ciągle na stanowisku średniowiecznem, i nie tylko podręczniki, ale i same fundamenta nauki są przestarzałe i nie odpowiadają nowożytnemu duchowi postępu. Dziecko już z góry jest desygnowane do pewnego kierunku w życiu, musi się od razu zdecydować, czy ma zostać jurystą czy technikiem i t. d. Pożądaneby było utworzenie jednolitej szkoły średniej. Dzisiejsze gimnazyum z jego klasycyzmem, to fabryka biurokratów, której brak wszelkiego zrozumienia dla idei postępu, brak poszanowania dla pracy rąk i t. d.

W drugiej części swojego przemówienia omawiał mowca upośledzenie narodu ruskiego na polu szkolnictwa średniego, tak pod względem pomieszczenia ruskich gimnazyów, jak liczby nauczycieli i samej nauki języka ruskiego. Co do agitacyi polityczno-społecznych zwrócił Dr. Oleśnicki uwagę na manifestacyę uczuć patryotycznych, żądając, aby tego, co jest wolno młodzieży polskiej, nie zabraniano młodzieży ruskiej.

Mowca zakończył swe przemówienie następującemi rezolucyami:

Wzywa się c. k. Rząd:

1. aby najrychlej wprowadził w życie instytucye lekarzy szkolnych przy szkołach średnich;

2. aby wziął pod rozwagę sprawę reformy szkół średnich na podstawie wspólnej nauki w klasach niższych przy zaprowadzeniu w dalszych klasach rozdziału na kierunek humanistyczny i realny z łaciną;

3. aby w obecnych szkołach średnich usunął system nauki dwustopniowej tych przedmiotów, które osobno teraz w klasach niższych a osobno w wyższych się wykładają;

4. aby w pojedynczych klasach szkół średnich zaprowadził naukę pojedynczych przedmiotów z wykładem niemieckim;

5. aby c. k. akademiczne gimnazyum we Lwowie jak najrychlej rozdzielił na 2 odrębne zakłady;

6. aby jak najrychlej przystąpił do budowy budynków dla ruskich gimnazyów we Lwowie i w Tarnopolu;

7. aby w c. k. akademickiem gimnazyum we Lwowie systemizował znaczniejszą ilość stałych posad nauczycielskich;

8. aby w c. k. gimnazyum w Brzeżanach i Samborze systemizował drugą posadę nauczycielską dla nauki języka ruskiego, a w c. k. gimnazyum w Jarosławiu zaprowadził naukę języka ruskiego, jako względnie obowiązkową;

9. aby liczbę godzin nauki języka ruskiego w gimnazyach podniósł do 3 godzin tygodniowo i aby cenzura z tego języka wpływała nie tylko w dodatnim, ale i ujemnym kierunku na postęp ogólny ucznia;

10. aby w gimnazyach polskich, gdzie jest nauka języka ruskiego względnie obowiązkową, nauka ta rozpoczynała się już od pierwszej klasy;

11. aby w gimnazyum ruskiem w Tarnopolu jak najrychlej obsadził miejsce stałego dyrektora;

12. aby spowodował jak najrychlejsze wydanie podręczników dla ruskich gimnazyów wyczerpanych, tudzież ułożenie i wydanie podręczników nowych dla nauk potrzebnych, a w szczególności słowników łacińskiego i greckiego, tudzież podręczników nauk przyrodniczych z uwzględnieniem petycyi prof. Werchrackiego;

13. aby zaprowadził uwolnienie od nauk w święta ruskie w gimn. w Jarosławiu;

14. aby zaprowadził ruski wykład w nauce rel. gr. kat w gimn. Franciszka Józefa we Lwowie;

15. aby wprowadził stałą i prawidłową normę w posuwaniu nauczycieli szkół średnich po 10 latach służby do VIII., a po 20 do VII. rangi i zniósł tajne kwalifikacye tych nauczycieli.

Po doktorze Oleśnickim zabrał głos pierwszy mowca pro ks. biskup Pelczar. Dostojny Arcypasterz przemówił następująco: „Sądzę, że jest obowiązkiem biskupiego urzędu zabrać głos w sprawie tak ważnej i wypowiedzieć kilka uwag, lecz one nie wszystkim podobać się będą.

Zaraz na wstępie zaznaczam niezmierną troskliwość episkopatu i kleru o dobre wykształcenie i wychowanie młodzieży, zwłaszcza

pod względem religijnym. A czynię to tem skwapliwiej, że w Komisyi szkolnej i tej Wysokiej Izbie padły głosy, obwiniające poniekąd duchowieństwo. Wobec tych skarg stwierdzam stanowczo u duchownych obrządku łacińskiego, bo tych tylko znam dobrze, nie ubytek, ale wzrost gorliwości w nauczaniu katechizmu w kościele i w szkole. Jeżeli zaś w wielu szkołach ludowych wykazano brak regularnej nauki religii, to stąd to pochodzi, że liczba tych szkół z każdym rokiem rośnie, podczas gdy siły duchownych nie starczą na zadośćuczynienie wszystkim wymogom. Osądźcie, Panowie, czy podobną jest rzeczą, aby duszpasterz, mający w swojej parafii kilka lub kilkanaście szkół szeroko rozrzuconych, do tego nieraz stary i chory, mógł odwiedzić każdą szkołę choć raz na tydzień? Z braku księży nie można też było dotąd obsadzić wszystkich katechetów samoistnych, ale nastąpi to niezadługo. My, biskupi, przypominamy ciągle duchowieństwu obowiązek łamania maluczkim chleba nauki Bożej, upoważniamy do tego, gdzie można, nauczycieli, zaprowadzamy po wioskach, gdzie niema szkół, katechistów świeckich, lub ślemy tam zakonnice i zdobywamy się na wielkie ofiary, aby pomnożyć szeregi pracowników duchownych. Prócz tego już to sami, już to z katechetami, radzimy nad ulepszeniem planu, metody i podręczników nauki religii, czy nad umocnieniem ducha religijnego w szkołach. Robi się zatem, co można.

W zeszłym roku rozprawiano tu o planie nauki religii w gimnazyach; otóż przypominam, że plan ten zaprowadzony r. 1850, zmienił episkopat austryacki na konferencyi w r. 1894 tyle, że nakazał w klasie pierwszej i drugiej gimnazyalnej uczyć katechizmu z objaśnieniami liturgicznemi, w następnych zaś klasach liturgiki i historyi biblijnej. Ale i ta zmiana nie weszła dotąd u nas w życie. Zastanawiano się też nad tem, czyby nie wprowadzić co do planu nauki religii w wyższem gimnazyum tej zmiany, iżby w klasie V. wykładać dogmatykę szczegółową, w VI. etykę, w VII. historyę kościelną, w VIII. dogmatykę ogólną z uwzględnieniem apologetyki. Ale ta myśl, którą zresztą nie wszyscy katecheci podzielają, nie znalazła uznania u biskupów. Za to episkopat domaga się słusznie, aby historyi kościelnej zwrócono trzecią godzinę wykładową, odjętą jej bez porozumienia się z Ordynaryatami na rzecz matematyki. Kto rozważy, jak olbrzymio pomnożył się materyał historyczny i jak wiele jest kwestyi piekących, z nowymi prądami ściśle związanych, ten przyzna, że ta umiejętność, którą nazwano mistrzynią życia, niesłusznie została pokrzywdzona. Zresztą nie przeczę, że i matematyka jest potrzebną, zwłaszcza nauka dodawania i mnożenia, bo odciągać i dzielić wszyscy u nas dobrze umieją.

Z ważnych również względów pożądaną byłoby rzeczą, aby w VII. klasie szkół realnych i IV. seminaryów nauczycielskich przydano jedną godzinę na naukę religii i to w seminaryach na ćwiczenia praktyczne. Te i inne desiderata polecam rozwadze Wysokiego Prezydyum Rady szk. kraj., a Wysokiej Izbie przypominam, że przed trzema laty uchwaliła rezolucyę, wzywającą rząd do zniesienia roz-

porządzenia ministerstwa z r. 1878 i 1899, mocą których usunięto naukę religii z egzaminu dojrzałości.

Nie wiem, czy ta rezolucya zawędrowała już do Wiednia; tymczasem godność religii, powaga katechety i dobro młodzieży wymagają, aby przynajmniej dogmatyka i historya kościelna, choćby w ograniczonych rozmiarach, była przedmiotem tego egzaminu.

Któż nie wie, że niejeden uczeń, wyszedłszy ze szkoły, nie ma sposobności do pogłębienia, czy uzupełnienia tej wiedzy, która prowadzi do źródła pierwowzoru wszelkiej wiedzy, a potem z braku silnych zasad schodzi nieraz na błędne tory. Tyle o stronie dydaktycznej ustroju szkół średnich.

Więcej uwag poświęcę stronie pedagogicznej.

Przez wieki była ludzkość tego zdania, że zadaniem szkoły jest nie tylko kształcić ale i wychowywać, a przytem duchem ożywczym całego nauczania ma być religia; i dobrze było z tem dawnym wiekom.

Dopiero od czasów filozofa genewskiego Jana Jakóba Rousseau'a poczęto kusić się o to, by wychowanie zamiast na religii, oprzeć na humanitaryźmie, moralności wyzwolonej i innych ideach nowożytnych. Co więcej, loże masońskie dały hasło do zakładania szkół bezreligijnych, i do tego przyszło, że we Francyi za ministra Pawła Berta, nawet imię Bóg wyrzucano z książek szkolnych. Wrzekomi reformatorowie wychowania ogłosili to za dzieło postępu i obiecywali ludzkości wiek złoty, ale doświadczenie kłam im zadało; bo szkoła bezwyznaniowa stała się rozsadnikiem materyalizmu, socyalizmu, a wychowanie ateistyczne wydało plewy anarchistów, dla których nie tylko religia, ale cnota, władza, powaga, własność, wolność, to czcze przesądy, a których ideałem jest rewolucya społeczna, mająca ziemię całą zalać strugami krwi i zasypać gruzami.

Szkoła bez Boga, to jak owa studnia apokaliptyczna, z której wydobywają się czarne chmury szarańczy, przyćmiewającej blade słońce, a pożerającej plon ziemi, bo z niej wychodzą pokolenia młode chyba na to, by zagasić światło prawdy i zniszczyć dobytek ludzkości. Widzimy to na zachodzie, i biada tam temu społeczeństwu, jeżeli nie nastąpi zwrot ku lepszemu.

U nas wykłada się religię w szkołach, ale czy jej wpływ jest zupełnie swobodny? Czy u młodzieży naszej widać postęp pod względem religijnym i moralnym? Pytam o to katechetów, nauczycieli, rodziców i samych uczniów i dowiaduję się z boleścią wielką, że w naszych szkołach średnich pojawia się coraz częściej niewiara i to bez żadnej zasłony. Trafiają się n. p. uczniowie, którzy wręcz oświadczają swoim katechetom, że w nic nie wierzą. A niektórych trzeba było za bezbożność i bluźnierstwa ze szkoły wydalić. Skutkiem niewiary a nieraz jej źródłem jest rozpusta i to ohydna, wyuzdana, a tak strasznie grasująca pośród młodzieży, że ankieta lekarska wykazała przy końcu roku 1903 w samym tylko Lwowie 240 uczniów dotkniętych brzydkiemi chorobami; a iluż ich potrafiło ukryć swoją sromotę! Zjawisko zaiste przerażające, a dawniej prawie nieznane!

Skarżą się również, że i do młodzieży szkolnej wciska się pijaństwo, a ktoś niedawno powiedział, że szukać trzeba ucznia, któryby nie składał ofiar bożkowi, alkoholem zwanemu. Najwięcej żalą się na niekarność u starszych uczniów, bo z niej idą też hałaśliwe demonstracye, te bandy uliczne, te brutalne napady na nauczycieli, nieraz nawet na kobiety, słowem: dzikość obyczajów i anarchia w duszach.

U młodzieży ruskiej pojawia się nadto nienawiść do tego wszystkiego, co polskie, z przymieszką radykalizmu antireligijnego, co nie tylko nas, ale także prawdziwych patryotów ruskich, a szczególnie starszych kapłanów, słuszną przejmuje trwogą. Mówię to z ubolewaniem, bo kocham młodzież i dobrze życzę społeczeństwu, tak polskiemu, jak ruskiemu; toż z głębi duszy odzywam się do przywódców jednej i drugiej narodowości: Caveant consules!

Obok wad wymienionych spostrzega się u młodzieży jakiś chorobliwy pesymizm, popychający nieraz kilkonastoletnich malkontentów do samobójstwa, a z drugiej strony pewien zanik tego idealizmu, który nam już dziś osiwiałym w latach młodych rozpierał pierś miłością tego wszystkiego, co wielkie, szlachetne i piękne, co Bogu miłe i Ojczyźnie pożyteczne. I nic dziwnego, skoro dziś niejeden młodzieniec uczy się patryotyzmu i filozofii życia z pism socyalistycznych.

Zło widzimy wszyscy; ale czy to jednak wystarczy? Nie — ale trzeba złemu postawić tamę, inaczej może wyrósć pokolenie bez wiary, bez cnoty, bez zdrowia fizycznego, bez hamulca moralnego — istny powiew anarchizmu! (Brawa i oklaski).

Któż ma tu zabrać się do roboty? Oto kościół, władza, szkoła, rodzina, społeczeństwo. — Kościół spełni swe zadanie, byle mu nie krępowano rąk i nie bałamucono sumień ludzkich, ale władza, mająca stać na straży moralności publicznej, niechaj nie zapomina o swym obowiązku. Niestety, liberalizm w Austryi pod hasłem obrony wolności puścił samopas złe żywioły, jakby psy zajadłe ze smyczy, a duch jego pokutuje jeszcze u nas w urzędach i sądach.

Wiadomo, że złe książki, polskie i ruskie, które młodzież chciwie pochłania, podkopują jawne zasady religijne i podwaliny społeczne, nie wzdrygają się nawet przed bluźnierstwem i miotają ohydną potwarzą na ludzi, choćby najzacniejszych także i na biskupów; tymczasem prokuratorye puszczają to nieraz płazem, a pobłażliwszymi jeszcze są często sądy przysięgłych, tak że przeciw zgorszeniu i oszczerstwom niema czasem żadnej broni. Wiadomo, że błędne idee, to i złe dążności, jeżeli są ukryte pod ponętnemi hasłami wolności, trafiają łatwo do umysłów młodych i tak bardzo zapalnych i niedoświadczonych i wabią je do skrajnych obozów. Tymczasem ze strony władz, szkoły i społeczeństwa nie widzę tu należytej reakcyi, ani nawet starania, by młodzież dojrzalszą pouczać o prądach nowych i uzbroić ją w ten sposób przeciw zakusom radykalizmu i socyalizmu — nie

pomyślano też dotąd o wydawaniu jakiegoś pisma dobrego dla starszej młodzieży.

Wiadomo, że źli uczniowie coraz częściej i coraz zuchwalej odwiedzają szynkownie i domy rozpusty; tymczasem policya nie czuwa nad tem, jak czuwać powinna, aby do tych kloak zepsucia nie wpuszczać młodzieży.

Wiadomo, że pornograficzne ryciny i karty widokowe przychodzą stosami do handlarzy żydowskich, którzy szczególnie młodzież zabijają tą trucizną, policya o tem wie, ale jakże rzadko i z jak marnym skutkiem odbywa tam rewizye!

Imieniem społeczeństwa, a w obronie naszej młodzieży, zwracam się do Ciebie Ekscelencyo, Panie Namiestniku, z prośbą, abyś jako najwyższy stróż moralności publicznej w kraju, o jej zachowanie tak wielce dbały, nakazał organom podwładnym większą czujność na tem polu i energiczniejszą działalność. Niechże one skuteczniej bronią młodzieży przed jej trucicielami, a ich samych karzą surowo.

A jakież tu zadanie samej szkoły? Wielkie; bo szkoła ma nie tylko otwierać przed młodzieżą księgę wiedzy ludzkiej, ale także opowiadać jej o Bożych tajemnicach i sprawach, nie tylko darzyć ją światłem prawdy, ale także wyrabiać w niej silne zasady religijne, czysty obyczaj, szlachetny charakter, poczucie obowiązku, zamiłowanie pracy, prawa, i tych dwóch wielkich matek naszych — Kościoła i Ojczyzny; — słowem winna być zarówno mistrzynią młodzieży, jak jej wychowawczynią.

Pierwszym robotnikiem na niwie religijnego wychowania młodzieży jest katecheta. Słuszna zatem, żeby na tym posterunku stawiać kapłanów najświatlejszych i najwytrawniejszych i o to też się staramy. Ale czy i najlepszy podoła pracy tak olbrzymiej i trudnej? W szkołach średnich uczniów ciągle przybywa; potrzeba tedy dzielić te szkoły, w większych zaś ustanawiać po dwóch katechetów zwyczajnych.

Praca katechety nie będzie jednak zbyt wydatną, jeśli jej nie poprze dyrektor, mający być nie tylko roztropnym kierownikiem zakładu, ale także pełnym miłości i hartu ojcem młodzieży.

Z uznaniem podnoszę, że Rada szk. kraj. stara się wynosić na te stanowiska mężów, posiadających wszelkie potrzebne zalety; ale czy wszyscy pojmują i spełniają swe zadanie idealnie? Czy nie można powiedzieć, że tu i ówdzie panuje u nich pewien chłód w rzeczach religijnych, pewna nieufność do katechety, pewna pobłażliwość w duchu Helego względem młodzieży? Dobro szkoły wymaga, aby dyrektor nie osłabiał znaczenia i wpływu katechety, a stąd by nie rozciągał podejrzliwej kontroli nad jego pracą, nie przeznaczał go do inwigilowania uczniów poza gmachem szkolnym, nie robił mu trudności co do czasu ćwiczeń pobożnych; przeciwnie, by wszelkim sposobem powagę katechety podnosił. Katechecie i dyrektorowi winni w pracy wychowawczej dopomagać nauczyciele. Bo do tego obowiązuje ich nie tylko prawo Boskie, ale także sam zarys organizacyjny.

Wszyscy nauczyciele, tak opiewa przepis §. 66, 2, mają w udzielaniu nauki i zachowaniu się swojem sumiennie baczyć na to, ażeby źródła prawdziwej pobożności nigdy nie osłabiali, ale je, o ile to od nich zależy, wzmacniali.

Mamy też zastęp nauczycieli światłych, religijnych, gorliwych, którym wszelką oddaję pochwałę; ale miłość prawdy i troska o dobro młodzieży każą mi wyznać, że trafiają się czasem wyjątki, zwłaszcza między młodszymi, zwerbowanymi na prędce z pośród uczniów uniwersyteckich i to różnych wydziałów; wszakże pewien dyrektor skarżył się przedemną, że w ciągu kilku lat musiał się postarać o wydalenie z zakładu dziesięciu suplentów. Zdarzało się bowiem, że tacy nauczyciele życiem niemoralnem gorszyli młodzież, to znowu propagowali jawnie hajdamaczyznę, albo szyderstwami z dogmatów i przepisów religijnych, wycieczkami przeciw władzy kościelnej i porządkowi społecznemu, a nawet pożyczaniem złych książek, zabijali moralnie swoich uczniów.

Cóż dziwnego, że wskutek złych wpływów niejeden młodzieniec już na ławach szkolnych traci wiarę i cnotę, a nie odzyskawszy tych skarbów na uniwersytecie, gdzie jeszcze gorzej się dzieje, wlecze się potem drogą życia, jak owe cienie dantejskie, bez celu, bez siły, bez zapału, bez nadziei, sam w sobie nieszczęśliwy i nikomu niepożyteczny.

Z radością zaznaczam, że nasza najwyższa magistratura szkolna stara sie zapobiegać demoralizacyi w szkołach, a to jest mi rękojmią, że uwzględni także życzenia episkopatu, zmierzające do umocnienia w nich wpływu religii.

Przedewszystkiem konieczną jest rzeczą, aby wykłady wszystkich przedmiotów nie tylko nie zwracały się przeciw wierze i moralności chrześcijańskiej, ale raczej utwierdzały uczniów w zasadach i obyczajach chrześcijańskich.

Wprawdzie ustawa liberalna z r. 1868 usunęła nadzór kościoła nad naukami świeckiemi w szkołach, ale nie zniosła prawa Boskiego ani nawet rozporządzenia ministeryalnego z 30. maja r. 1854, które wyraźnie mówi, że wszystkie nauki w szkołach winny skupiać się około idei religijnej i moralnej, jak około swego ogniska.

Co do szczegółów jest życzeniem episkopatu, aby młodzież szkolna spowiadała się z obowiązku 4 razy w roku, a więc także przed Bożem Narodzeniem, bo tego domagają się nie tylko katecheci, ale także sami uczniowie; zaprowadzenie zaś tego przepisu zależy od Rady szkolnej krajowej. Ponieważ przy urządzaniu spowiedzi zbiorowej trzeba kapłanom zakonnym zwracać koszta jazdy, wszystkich zaś choć skromnie posilić, — bo trudno ich przecie nasycić potrawą tak niesmaczną, jaką są grzechy ludzkie, — słuszną przeto jest rzeczą, ażeby te wydatki ponosiły dyrekcye z funduszu, przeznaczonego na potrzeby liturgiczne.

Jest naszem życzeniem, ażeby coroczne rekolekcye odbywały się w Wielkim Poście, a nie dopiero w wielkim Tygodniu; aby wolno

było katechetom za porozumieniem się z dyrektorami sprowadzać wówczas obcych kapłanów, aby wreszcie dyrekcye nie były zbyt skore do uwolnienia uczniów od ćwiczeń pobożnych, lecz przeciwnie, aby zawinione niedbalstwo karały obniżeniem noty z obyczajów.

Jest naszem życzeniem, aby młodzież szkół średnich i seminaryów nauczycielskich w miesiącu maju, czerwcu i wrześniu chodziła gremialnie na Mszę świętą i podczas Mszy — jak to dawniej za naszych czasów bywało — śpiewała, czasem nawet chórem, a stąd, by nauka śpiewu uprawianą była pilnie w każdej szkole.

Jest naszem życzeniem, aby święto patrona szkoły obchodzono wszędzie jak najuroczyściej, a w dniu imienin, względnie w rocznicę koronacyi Ojca świętego, urządzano solenne nabożeństwo, zaś by zwolniono młodzież od I i II godziny nauki.

Jest naszem życzeniem, ażeby Msze święte dla młodzieży odbywały się w kościołach lub kaplicach publicznych, a nie w aulach, służących na inny także cel, nadto, aby w ćwiczeniach religijnych, a również i w spowiedzi, zwłaszcza wielkanocnej, brali udział wszyscy nauczyciele z dyrektorem na czele, co zresztą zgodnem jest z rozporządzeniem ministeryalnem z 5. kwietnia 1870.

Jest naszem życzeniem, ażeby w myśl rozporządzenia ministeryalnego z r. 1885 zarządzono dokładną rewizyę książek we wszystkich bibliotekach szkolnych, a na przyszłość nie kupowano żadnej książki, którejby nie poleciła osobna komisya przez Wysoką Radę szk. wyznaczona i mająca w swojem gronie także kilku światłych kapłanów.

Jest naszem życzeniem, ażeby roztoczono ściślejszą kontrolę nad uczęszczaniem uczniów do teatrów, nad nauką tańców z wykluczeniem t. zw. kompletów, i nad stancyami studenckiemi.

Z radością witam tu myśl tworzenia stowarzyszeń opieki obywatelskiej nad uczniami poza szkołą i zaprowadzenia lekarzy szkolnych, o których poprzedni mowca tak szeroko rozprawiał, aby młodzież uboższa nie była tak bardzo narażona na głód, na pokusy, na choroby różne, zwłaszcza na gruźlicę, której zaród, jak to na klerykach moich sprawdziłem, niejeden uczeń ze szkoły wynosi.

Również z uznaniem podnoszę coraz większy zapał do zakładania burs studenckich, byleby tylko te bursy oddawano pod ster wytrawnych kapłanów i katechetów.

Wreszcie jest naszem życzeniem, aby w myśl polecenia komitetu biskupów z r. 1891 wolno było uczniom szkół średnich wstępować do Kongregacyi Maryańskich, bo z jednej strony oni sami tego pragną i potrzebują, inaczej będą wchodzić w związki tajne z tendencyami antyreligijnemi i antyspołecznemi, z drugiej strony ustawy z r. 1849 i 1873, na których zakaz opierano, odnoszą się tylko do stowarzyszeń politycznych. Wprawdzie liberalizm nie jest rad Kongregacyom Maryańskim, ale jeżeli pruski minister oświaty, sam protestant, w sejmie pruskim te kongregacye zalecił i przeciw zarzutom protestantów obronił, czy będzie się ich obawiać katolicka bądź co

bądź Austrya? Czy może podejrzliwym okiem patrzeć na nie społeczeństwo polskie i ruskie? Mógłbym tu na świadka powołać przeszłość naszą, ale po cóż? Wszak w tej Izbie są Sodalisi Maryańscy i niechże oni powiedzą, czy im pobożność przeszkadza w spełnieniu obowiązków rodzinnych i obywatelskich — czy raczej nie jest ona jasną pochodnią dla ducha i ogniem palącym dla serc?

Śmiało zatem stawiam rezolucyę i proszę JE. p. Marszałka, ażeby ją potem poddał pod głosowanie: „Wzywa się c. k. Rząd, by pouczył władze szkolne, a przez nie dyrekcye szkół średnich, że nie mają zabraniać uczniom wstępowania do Kongregacyj Maryańskich i tworzenia osobnych Sodalicyj pod sterem katechetów“.

Jeszcze jedno słowo. Szkoła, choćby najlepsza, nie wychowa dobrze młodych dusz, jeżeli jej działanie paraliżować będzie — jak to niestety tak często się dzieje — rodzina, ta pierwsza i najbliższa wychowawczyni, i jeżeli społeczeństwo samo przez rozliczne swoje arterye wprowadzać będzie soki zepsute i zatrute w młode serca. Dlatego odzywam się do wszystkich rodzin naszych, do całego społeczeństwa polskiego i ruskiego, ażeby przez wzgląd na własny interes i na dobro kraju, a w szczególności na dobro młodych pokoleń, nie utrudniano wychowania religijno-moralnego, ale je wszelkimi sposobami popierano. Powiedział ktoś: „Jaką jest szkoła, jakiem jest wychowanie, taką będzie przyszłość narodu“.

Toż wszyscy czyńmy wszystko, co możemy, ażeby z naszych szkół wychodziła młodzież zdrowa na duszy i na ciele, pełna wiary, cnoty, światła i hartu — aby wtenczas, gdy my z posterunków, wyznaczonych nam przez Opatrzność, zstępować będziemy do mogił, spełniwszy — daj Boże dobrze — nasze zadanie; następne pokolenie zdjęło ze zmęczonych bark naszych ciężkie brzemię obowiązków, trudów i bolów, dźwigało je po Bożemu i doczekało się lepszej doli. (Liczne brawa i oklaski).

Wiceprezydent Rady szkolnej Dr. Płażek zabrawszy głos, jako komisarz rządowy, przyznaje, że Dr. Oleśnicki w cennem swojem przemówieniu poruszył bardzo wiele ważnych kwestyj, dotyczących naszych szkół średnich w ogóle, a w szczególności gimnazyów. Dotknął sprawy przeciążenia naszej młodzieży w tych szkołach, kwestyi fizycznego jej wychowania, dwustopniowości nauki i ważnej a doniosłej sprawy reformy naszej szkoły średniej wogóle, nawiązując do ankiety, która odbywała się u nas przed kilku laty w tej sprawie.

Dr. Płażek pragnie ominąć w tem stadyum dyskusyi omówienie doniosłych tych kwestyj, dlatego ograniczy się jedynie do uwag nad kilkoma innemi grawaminami przez Dr. O. poruszonemi.

I tak żali się szanowny poseł — mówi Dr. Płażek — na to, że nauka w naszej szkole zbyt mały kładzie nacisk na stronę praktyczną i uważana bywa, jak się wyraził, niejako za „propedeutykę do późniejszych nauk i umiejętności“.

W szczególności wskazał na niedostateczne przysposobienie uczniów w języku niemieckim, przyczem podał myśl, poruszoną przez

p. Reya na owej ankiecie o reformie szkoły średniej, czyby nie należało wykładać jednego lub dwóch przedmiotów w języku niemieckim dla uzyskania wprawy w tym języku.

Nie wchodząc w ocenę kwestyi, czy nauka gimnazyalna ma być lub nie być przygotowaniem i podstawą do dalszych studyów w zakresie nauk i umiejętności, choć sprawa ta dla mnie przynajmniej najzupełniej jest jasną, zaznaczyć muszę, że środka utrakwizmu przezeń zalecanego nie można tak wprost, bez zasięgnięcia fachowych opinii przyjąć, a jeśli się żalił, że o obradach ankiety, którą Rada szk. kr. w roku ubiegłym w sprawie reformy nauki języka niemieckiego w gimnazyach odbyła, wzmianki niema w przedłożonem sprawozdaniu, to niech mi wolno będzie wyjaśnić, że ankieta odbyła się już po wydrukowaniu sprawozdania Rady szk. kraj. o stanie szkół średnich za rok 1902/3, a relacya o jej wynikach zamieszczona będzie w sprawozdaniu za rok 1903/4. Tu tylko zaznaczam, że na podstawie wyników tej ankiety Rada szk. kraj. przedłożyła już swoje wnioski Ministerstwu, a streszczają się one w tem, aby w nauce języka niemieckiego w wyższych klasach gimnazyalnych ograniczyć materyał historyczno-literacki, a natomiast dążyć do nabycia łatwości i wprawy w wysłowieniu się potocznem.

Podnosił szanowny poseł żale na złe umieszczenie szkół ruskich i na lokowanie klas w bibliotekach i gabinetach fizykalnych. Nie mogę temu zaprzeczyć, że tak się działo i dzieje, ale nie tylko w zakładach ruskich, lecz także i w polskich. Dzieje się to nieraz z powodu nadspodziewanego wzrostu frekwencyi i z powodu zachodzących zawsze trudności w doraźnem wyszukaniu i wynajęciu potrzebnych lokalności.

Nie tylko gimnazya ruskie we Lwowie, w Tarnopolu i Przemyślu, ale z małymi wyjątkami przeważna część zakładów potrzebuje lepszych i obszerniejszych ubikacyi. W Tarnopolu tak polskie jak ruskie gimnazyum są bardzo źle umieszczone. A jeżeli sprawa budowy gimnazyum w Tarnopolu jest jeszcze dotychczas nierozwiązana, to pochodzi to i stąd, że dotychczas władza wyższa na wybór miejsca się nie zgodziła. Natomiast co do akademickiego gimnazyum we Lwowie sprawa już o tyle postąpiła, że oferta na budowę tego gimnazyum oczekuje zatwierdzenia Ministerstwa tak, że może w roku przyszłym budynek ten będzie mógł stanąć.

Dalej poruszył p. Oleśnicki sprawę różnych petitów nauczycielskich, między innymi jednę: żeby zniesione zostały tajne kwalifikacye, i przy tej sposobności powiedział, że pod pokrywką takiej tajnej kwalifikacyi nieraz leży prześladowanie nauczyciela ruskiej narodowości. Otóż niech szanowny poseł będzie pewny, że żadnego nauczyciela czyto polskiej czyto ruskiej narodowości nie karze Rada szk. kr. na podstawie tylko tajnej kwalifikacyi samej.

Taki ostracyzm proskrypcyjny byłby nadzwyczajną niesprawiedliwością i proszę bardzo, jeżeli gdzie taki wypadek się zdarzył, niech Szan. p. Oleśnicki wymieni tego nauczyciela, który w ten sposób został traktowany. Rada szk. kr. jest pod tym względem su-

mienną i nigdy nie pociąga nauczyciela do odpowiedzialności, jeżeli nie ma faktu karygodnego.

Użalał się także szanowny poseł na to, że złe cenzury z języka ruskiego nie mają ujemnego wpływu na klasyfikacyę, jeżeli ten język jest językiem nadobowiązkowym.

Otóż i tu muszę powiedzieć, że zupełnie równą miarą mierzy się cenzurę z języka polskiego w gimnazyach ruskich i pod tym względem ani jedna ani druga narodowość nie może się uskarżać ani użalać.

Co się tyczy nauki języka ruskiego w gimnazyach polskich, muszę się odwołać na okólnik, który panowie znajdą w sprawozdaniu Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w roku 1901/1902, gdzieśmy wyraźnie i z naciskiem wszystkim dyrekcyom polecili, aby wszelkich dołożyły starań, iżby nauka ta jak najgruntowniej mogła być udzielana.

Co się tyczy nauki języka ruskiego w Jarosławiu, niech mi szanowny poseł pozwoli sprostować na mylnej prawdopodobnie informacyi polegające jego twierdzenie, jakoby w gimnazyum w Jarosławiu nauki języka ruskiego nie udzielano.

W gimnazyum tem było w r. 1903/4 wszystkich uczniów uczących się po rusku tylko 93, nauka zaś była udzielaną przez cały rok. To samo jest także i w tym roku, w którym nieco więcej uczniów na naukę tę się zapisało. Nauki jednakże nie było do 1. października z tej tylko przyczyny, ponieważ nauczyciel, który uczy tam języka ruskiego, był na urlopie aż do 1. października. Tego dnia wrócił z urlopu i od 1. października miała się rozpocząć nauka regularna.

Była tu poruszoną także sprawa podręczników. Otóż i w tej mierze Rada szk. kraj. dokłada wszelkich starań, aby nie było braków, a dowodem tego jest okoliczność, że subwencya, którą Wysoki Sejm raczy udzielać na wydawnictwo podręczników ruskich w kwocie 3000 K rocznie, bywa zawsze wyczerpywaną doszczętnie.

P. Oleśnicki podniósł także sprawę agitacyi „nacyonalno-społecznych“ i powiedział, że przyjacielem takich agitacyi o zabarwieniu szowinistycznem nie jest i nie radby, aby nasza młodzież szła w duchu szowinizmu narodowego.

Rada szk. kr. to zdanie podziela najzupełniej, ale zarazem musi się zastrzedz przeciwko twierdzeniu szanownego posła, jakoby się stawiało młodzieży ruskiej przeszkody w rozwoju jej narodowości. W tej mierze niech mi się będzie wolno powołać na okólnik, umieszczony na 36. stronie przedłożonego Wysokiej Izbie sprawozdania Rady szk. kraj. o stanie szkół średnich za r. 1902/3, wystosowany do wszystkich dyrekcyi szkół średnich tak polskich jak i ruskich z powodu wieczorków, a raczej poranków, które się odbywają na cześć poetów Mickiewicza, czy Szewczenki.

W tym okólniku Rada szk. kraj. całkiem jasno dała wyraz swoim zapatrywaniom i dążeniom w tej kwestyi; wyraźnie tam bowiem za-

znaczono, że Rada szk. kraj. chce i pragnie, aby wychowanie młodzieży obu narodowości oparte było na narodowych podstawach i aby młodzież pielęgnowała w sercach swoich — bez zawiści do obcych — cześć i miłość narodowych ideałów. Tych kilka słów miałem do powiedzenia. (Brawa i oklaski).

Poseł ks. Wilczkiewicz oświadcza, że bardzo przekonywująco wykazał poprzedni mowca poseł Oleśnicki, że byłoby błędem mniemać, iż o szkole i jej potrzebach lub o reformie szkolnej mają lub mogą mówić tylko ludzie, którzy sobie za zadanie swego życia obrali nauczycielski zawód Mimo długoletniego wyczekiwania słońce postępu opóźnia się na horyzoncie szkolnym, co więcej, horyzont życia moralnego młodzieży coraz cięższemi zasłania się chmurami. Zbyt często spostrzega się przedwczesną dojrzałość, nawet zgrzybiałość; nieraz przesycenie wrażeniami młodości, przerażający brak wyższych ideałów, ciążenie do błota moralnego, czasem chęć pozowania na polityków, rozstrzygających losy tego świata, nieuszanowanie powagi, niechęć do pracy i do poważnych zajęć, powolny zanik, jeżeli nie zupełną utratę wiary.

Decydujące czynniki, jak n. p. Rada szk. kraj., milczą wymownie na zapytania, jak się rzecz ma z moralnością młodzieży, inni kiwają głowami lub przyznają, że źle się dzieje.

Mowca biaduje, że trudno znaleźć jasną myśl. jak złemu zaradzić.

Brak myśli zdrowej w przeprowadzeniu reformy szkolnej okazuje się wśród różnych sfer wogóle, a lekarskich i pedagogicznych w szczególności.

Ks. poseł wspomina o kongresie dla hygieny szkolnej w Norymberdze i o XX. walnem zgromadzeniu nauczycieli szkół wyższych we Lwowie. Wynik tych debat czyni na mowcy wrażenie, że niektórzy patrzyli na młodzież przez okulary, które się już do dzisiejszych stosunków i ludzi zastosować nie dadzą. Mowcy nie podoba się to, że kongres w Norymberdze nazwał jedynem nieszczęściem szkolnictwa przeciążanie młodzieży nauką; nie przypadają mu też do smaku uchwalone środki zaradzenia złemu na tym kongresie, najbardziej zaś trwoży preopinanta myśl rzucona zniesienia egzaminów dojrzałości.

Mowca krytykuje następnie uchwały ankiety lekarskiej we Lwowie, żądającej zaprowadzenia lekarzy szkolnych i badania uczniów, dla zmniejszenia zła i twierdzi, że tym sposobem nie osiągnie się celu. Następnie „takich rad, które leczą skutki rozpusty, a nie samą rozpustę, świat katolicki przyjąć nie może“.

W dalszym ciągu przemówienia swego mowca cytuje enuncyacyę prof. Krotoskiego i Jordana, wygłoszone na zebraniu nauczycieli szkół wyższych, ażeby młodzież uchronić przed nieszczęściem, lecz środki te wydają mu się niewystarczające. Jest stanowczym przeciwnikiem tego, aby z uczniem, zakaźną chorobą dotkniętym, mówić o tej cho-

robie, i przyczyny rozszerzania się chorób zakaźnych nie szuka w braku profesorów do tego przedmiotu ani w braku dozoru nad prostytutkami, lecz w wadliwem wychowaniu domowem i szkolnem. Na dowód tego cytuje przemówienie prof. Kaliny.

Ksiądz poseł omawia następnie teorye nowoczesnych filozofów: Vogta, Moleschotta, Brücknera i porównywa ich teorye z teoryami Newtona, Kepplera, Kopernika, Biotego, Ampere'ego i t. d., oświadczając, że młodzieży na flukta mniemań, też i hipotez filozofów i pseudofilozofów żadną miarą puszczać nie można, ani też zgodzić się nie można z twierdzeniem filozofa polskiego: „że nie Chrystus zbawia narody, lecz członkowie zbzikowanej Eleuteryi".

Mowca wzywa do wychowywania młodzieży w duchu chrześcijańskim, szukając źródła zepsucia młodzieży w materyaliźmie rodziców, a następnie uczniów.

Ks. Wilczkiewicz jednak nie oddaje się mimo to zwątpieniu, wierzy w szczęśliwą gwiazdę młodzieży i radzi, by praktyczne zastosowanie znalazło przysłowie: „puero et seni debetur reverentia".

Chłopiec powinien wiedzieć, że się ma uczyć i słuchać, bo kto dobrze nie nauczył się słuchać, ten dobrze rozkazywać nie potrafi. Mowa przełożonych niechaj będzie: „tak-tak, nie-nie!"

W dalszym ciągu ksiądz poseł popiera myśl łączenia się uczniów w związki religijne, bo jeżeli im się zabroni należeć do tych związków, to przystąpią do innych, jakoż i przystępują rzeczywiście. Tu mowca wylicza korzyści należenia do Sodalicyi Maryańskiej.

Ks. Wilczkiewicz zawadził też o suplentów nieegzaminowanych, rekrutujących się z prawników i medyków, twierdząc, że szerząc zepsucie, nie lękają się następstw, gdyż w ostatecznym wypadku mogą wrócić do swych zawodów; zna też wypadki, w których za szerzenie idei socyalistycznych suplenta jedynie przeniesiono, a nie wydalono z zawodu. Rozszerzycielami idei socyalistycznych są uczniowie żydowscy, na co zebrał liczne daty statystyczne. Apelem, „aby życie młodzieży szkolnej stało się życiem chrześcijańskiem, a wtedy będziemy mogli być spokojni", zakończył ks. Wilczkiewicz swe przemówienie.

Po księdzu Wilczkiewiczu zabrał głos poseł dyr. Tomaszewski; przemówienie podajemy w dosłownem brzmieniu:

Wysoka Izbo! Dostojny arcypasterz dyecezyi przemyskiej nakreślił bardzo smutny obraz moralności młodzieży szkolnej, a raczej obraz jej niemoralności — niestety obraz prawdziwy niemoralności i to tem większej, im większe miasto, w którem znajduje się dane gimnazyum. My dyrektorowie i nauczyciele szkół średnich z pewnością nie zamykamy oczu na to, co się dzieje, i czujemy, że źle się dzieje. Zważyć jednakowoż należy, moi Panowie, że nie tylko szkoła wychowuje młodzieńca, wychowuje go bowiem dom i społeczeństwo — wychowuje go książka, gazeta, rycina, a nawet karta pocztowa. Jeżeli

społeczeństwo będzie zdrowe, i zdrową atmosfera, w której uczeń się obraca, to i zdrową będzie ta młodzież. Oczy zamykać na to wszystko, co się dzieje, ręce założyć i nic nie robić, byłoby rzeczywiście rzeczą najgorszą. Jednakowoż szkoła sama, nie poparta przez społeczeństwo, przez dziennikarstwo i inne czynniki, niewiele dokaże. Dlatego, gdyby odpowiedzialność za to wszystko miała spadać tylko na szkołę, byłaby to ciężka szkole wyrządzona krzywda.

Ks. biskup Pelczar zwrócił się z apelem do nas dyrektorów, abyśmy popierali katechetów w ich dążnościach ku umoralnieniu młodzieży. Byłoby bardzo źle, gdyby tego popierania gdziekolwiek katechetom brakło, tylkobym sobie pozwolił wyrazić życzenie, żeby posady katechetów otrzymywali zawsze jak najświatlejsi kapłani, ludzie najtaktowniejsi. (Głosy: „Brawo! bardzo dobrze"). Bo, proszę Panów, zbytnia gorliwość, a źle stosowana, może nieraz przynieść szkody bardzo wiele. (Głos: „Bardzo słusznie").

Również nie byłbym tego zdania, żeby młodzież karami zmuszać do ćwiczeń pobożnych. Sądzę, że perswazye w tym kierunku ze strony katechety, przekonanie i argument, ojcowska rozmowa, powinny być daleko skuteczniejsze, niż obawa przed karą. (Głos: „Tak jest!").

I myli się ks. Wilczkiewicz, jeżeli chce, żeby: „tak-tak, nie-nie" miała być mowa dyrektora lub profesora do młodzieńca dorosłego. Dziś, proszę Panów, powag już prawie niema na świecie, duch krytyki wzmógł się bardzo, młodzieniec dziś żąda wytłómaczenia, dlaczego ma słuchać? Młodzieniec musi nabrać przekonania, że wszystkie polecenia dyrektora, profesora, zmierzają do jego dobra; dziś ślepego posłuszeństwa nie można już w młodzież wpoić. (Brawa i głosy: „Bardzo dobrze").

Byłoby źle, gdyby profesorowie, jakto twierdził ks. biskup Pelczar, że czasem się dzieje, przykładem swoim psuli młodzież. Jeśli tak się gdzieś stało, to były to tylko sporadyczne wypadki. W takich razach należałoby nie szczędzić surowości. Ogół jednak nauczycieli nie daje z pewnością nawet cienia zgorszenia dla młodzieży.

Złe książki są z pewnością często źródłem zepsucia u młodzieży. Mogę jednak uspokoić Jego Biskupią Mość, że szkoła pilnie czuwa nad tem, aby z naszych do rąk młodzieży nie poszła zła książka. Niestety, poza biblioteką szkolną istnieje dziś możność dostania bez trudności książek bardzo rozmaitej treści, za to jednakże szkoła odpowiadać nie może.

A teraz przejdźmy do sprawozdania Komisyi szkolnej. Jest w niem kilka ustępów, które wymagają dokładniejszego omówienia.

Frekwencya naszych szkół średnich, szczególnie gimnazyów, wzrasta nieustannie. Przyrost roczny wystarczyłby już do napełnienia czterech nowych zakładów, nie mówiąc już o tem, że gdyby przepełnionym zakładom trochę ulżyć, znowuby wystarczyły na zapełnienie kilku nowych zakładów.

Żądamy nowych szkół i te szkoły powoli powstają, ale powstają nie zawsze tam, gdzie ich najbardziej potrzeba, lecz tam, gdzie gmina oświadczy gotowość do największej ofiarności. I tu powstają formalne targi, licytacya, „kto da więcej?“ I gminy, które ledwie dyszą pod rozmaitymi ciężarami, obciążają się jeszcze bardzo znacznemi prestacyami na rzecz szkół średnich, pomimo że do tych ciężarów nie są obowiązane.

Ten nadmierny wzrost frekwencyi budzi u wielu poważne obawy. Mała bowiem tylko liczba uczniów garnie się do szkół średnich a potem na uniwersytet dla samej nauki; przeważna część szuka w nauce kawałka chleba. U nas nie tak się dzieje, jak w bogatej Anglii, gdzie młody człowiek poświęca się naukom przyrodniczym, filozofii lub prawu, aby potem w zacisznym dworze wiejskim uprawiać te nauki, dla samej nauki. My jesteśmy na to za biedni.

Ponieważ zaś ilość posad jest ograniczona, więc powstaje obawa, że z tej uczącej się młodzieży powstanie potem proletaryat intelligencyi. Ja tych obaw nie podzielam. Ci, którzy żywią te obawy, szukają zarazem lekarstwa na to zło, a tem lekarstwem ma być stworzenie nowego typu szkół: rolniczych, przemysłowych, handlowych, któreby obok wykształcenia ogólnego dawały także wykształcenie fachowe. Szkoły te miałyby odciągnąć młodzież od gimnazyów.

Przypuśćmy na chwilę, że tak będzie. Ale w takim razie młodzież z tych szkół wychodząca także chleba nie znajdzie. (Głosy: „Bardzo słusznie“). Bo nasz przemysł jest nierozwinięty, a nasz handel wymaga tylko skąpej ilości sił fachowych. W takim razie będziemy mieli dwa gatunki proletaryatu intelligencyi: jeden proletaryat, który ukończył gimnazya i jest bez chleba, a drugi, który ukończył te szkoły „nowego typu“ i będzie także bez chleba! (Głosy: „Bardzo dobrze“).

Mojem zdaniem szkoły przemysłowe nie stworzą przemysłu, ani szkoły handlowe handlu. Rzecz ma się bowiem odwrotnie: rozwinięty przemysł wytworzy popyt za siłami fachowemi, a więc wytworzy potrzebę założenia licznych szkół przemysłowych. W krajach przemysłowych i handlowych nawet siły niefachowe, uczniowie z gimnazyów, znajdują zajęcie w handlu i przemyśle i chętnie się tam garną i stają w szeregi produkujących. Przykładem tego jest Królestwo Polskie, gdzie wprawdzie frekwencya w gimnazyach jest mniejsza, frekwencya polskiej młodzieży ograniczona, ale ponieważ Polak tam do urzędu przystępu nie ma, więc pewna część poświęca się wolnym zawodom, jak adwokaturze, medycynie i t. p., a bardzo znaczna część gimnazyastów szuka chleba we fabrykach, bankach, w szeregach przemysłowych. Jabym, proszę Panów, bardzo chętnie posłał syna swego do szkoły farbiarskiej, albo na garbarza lub tkacza fachowego, gdybym miał środki, aby mu założyć potem garbarnię lub farbiarnię, albo gdyby takie zakłady wielkie były w kraju. Jabym bardzo był rad, gdyby dobry przykład w tym względzie wyszedł właśnie z tej strony,

która najgłośniej i najczęściej woła: nie idźcie do gimnazyów, ale do przemysłu (brawa), gdyby ta część społeczeństwa, która tak woła do innych, raczyła bodaj część swych kapitałów pościągać z banków angielskich i obrócić je na zakładanie fabryk w kraju, a następnie synów swych kształciła w kierunku fachowym, aby mogli zająć posady kierowników tych fabryk, bo wtedy i dla kraju byłby przykład zbawienny i przemysłby się rozwinął i kapitały ich zwiększyły się.

Jeżeli chcemy pchnąć młodzież do szkół fachowych, to musimy tej młodzieży po ukończeniu tych szkół zapewnić kawałek chleba.

Od uczniów krok blizki do nauczycieli.

Sprawozdanie dotyka bardzo bolesnej rany naszego szkolnictwa, t. j. zastępców nauczycieli nieegzaminowanych i zaznacza, że wiele posad nie można było obsadzić z powodu braku sił egzaminowanych. Zwyczajnie składamy winę tego na lenistwo i opieszałość tych zastępców nauczycieli. Jednakże to nie jest jedyna przyczyna. Może w pewnych wypadkach niedbalstwo jest przyczyną tego. Często młody człowiek rzuca się w wir zabaw życia wielkomiejskiego lub żyjąc w dusznej atmosferze małego miasta zapomina o przyszłości swojej.

Ale są i głębsze tego przyczyny, a najgłówniejsza, wadliwy ustrój egzaminów nauczycielskich, streszczający się w słowach: „Lern- und Lehrfreiheit“.

Młodemu człowiekowi wolno się uczyć, czego chce, albo gdy mu się tak podoba — nie uczyć, a profesorowi wolno uczyć, co mu się żywnie podoba, mówić o jednym autorze greckim przez cały semester i dojść dopiero do lat chłopięcych jego. W ten sposób młody człowiek nie tylko nie nabywa potrzebnych do swego fachu nauczycielskiego wiadomości, nie tylko nic go nie zmusza do tego, żeby się uczył, ale wskutek tego dzieje się, że podczas gdy do innego zawodu nie można wstąpić, nie złożywszy dowodu, że się posiadło teoryę, którą potem uzupełnić należy wiedzą praktyczną, gdy młody prawnik, gdy przyszły lekarz ma egzamina podzielone, a skończywszy wszechnicę wychodzi z egzaminami, to tak zwany filozof może 4 lata w bilard grać, może zapomnieć wszystkiego, czego się w gimnazyum nauczył, a potem wstąpić do zawodu nauczycielskiego i oświadczyć dyrektorowi, że jest filologiem.

I nic dziwnego, że gdy na barki młodego człowieka włoży się ciężar nauczania w szkole, poprawiania wypracowań piśmiennych, to gdyby się nawet do nauki przykładał, ma trudne zadanie złożenia egzaminu nauczycielskiego. A gdy się nadto ożeni, rodziną obarczy, natenczas rok za rokiem upływa, wzrastają potrzeby i troski, a ubywa coraz bardziej zdolności do uczenia się, do zdania egzaminu. Cierpi na tem jednostka, cierpi także i szkoła. Młody człowiek wchodząc do szkoły na zastępcę nauczyciela bez egzaminu, nie tylko nie udowodnił, że się czegoś nauczył na uniwersytecie, i że nie zapomniał.

czego się nauczył w gimnazyum, ale nadto nie ma pojęcia o sztuce nauczania masowego.

Stąd więc eksperymentuje in anima vili niekiedy krótko, czasem przez szereg lat, dopóki błądząc, nie wyrobi sobie pewnej metody. Wszechnica nie kształci w tym kierunku. Kursa praktyczne, urządzone w dwóch gimnazyach krakowskich i jednem lwowskiem, nie mogą zaradzić potrzebie praktycznego kształcenia nauczycieli.

Tamtego roku rzuciłem pewną myśl, obecnie ją powtarzam, że możnaby w części bodaj temu zaradzić, a to — co jest rzecz ważna — bez wszelkich kosztów. Jak wiadomo, ludowe szkoły mają metodę wyrobioną przez długi szereg lat, może czasem przesadną, ale w każdym razie posiadają metodę dobrą w zasadzie. Czyby to nie było dobrze, aby młodzi kandydaci nauczycielscy na 3. i 4. roku uczęszczali na lekcye do szkół ludowych i tam się przypatrywali, jak się w ogólności nauki udziela. Szkół mamy podostatkiem we Lwowie i Krakowie, a w nich dużo w zakresie sztuki nauczania skorzystać można. Może wtedy nie byłoby rażącego skoku od aż do przesady metodycznej nauki w szkole ludowej, a brakiem metody w najniższych klasach szkoły średniej.

Dzieje się często wskutek tego, że mały chłopak, który w ludowej szkole szedł dobrze i rokował dobre nadzieje, nagle dostaje się w ręce 3 lub 5 nauczycieli, nie mających doświadczenia, nie umiejących uczyć, i poczyna uczyć się źle. Czasem zaniedbanie się jest winą dziecka, ale często zły postęp jego w naukach wynika z braku dobrej metody.

Ja sobie oczywiście tem, co mówię, poklasku młodych kolegów nie zjednam, ale mam obowiązek, jako ten, który przez szereg lat w szkole średniej pracuje, to jasno powiedzieć.

Jeżeli mowa o suplentach, to nie można pominąć jednej ważnej okoliczności.

Suplentów przenosi się zbyt często, a czasem bez ważnych powodów. Jest to najpierw jedną z przyczyn, że suplent nie może prędko składać egzaminu, bo wchodzi co roku w nowe warunki życia, — a dalej szkodą dla szkół, bo młodzież, która przyzwyczaiła się do nauczyciela, często bardzo tęgiego, dostaje się w coraz inne ręce.

A jeszcze sprawa suplencka, a sprawa bardzo bolesna.

W Galicyi mamy 40 kilku t. zw. starych suplentów. Ludzie ci, którzy strawili 20 albo więcej lat na służbie szkolnej i zdrowie w niej zrujnowali, nie mają według przepisów ustawy zapewnionego na starość bytu, grozi im po prostu na starość kij żebraczy. Ustawa nie zapewnia tym ludziom nic zgoła.

Dyurnista, który dyurnuje dobrze przez kilka lat, zostaje stabilizowany i dostaje ładny tytuł pomocnika kancelaryjnego, a taki stary suplent jest prawie dziennym wyrobnikiem, od godzin płatnym, bez żadnych praw. Wprawdzie można powiedzieć, że to ich wina, gdyż

zaniedbali egzaminu; to prawda — ale za to są już srogo ukarani, bo najpierw stracili kilkanaście tysięcy reńskich w poborach i niezależność przez szereg lat, bo rzucano nimi, jak piłką. Jeżeli rząd korzystał z ich usług tyle lat, to widocznie ich potrzebował, bo gdyby był miał lepsze siły, to byłby ich nie trzymał. Więc nie godzi się powiedzieć potem: „Idź na starość pod kościół!“ A jest mała dla nich pociecha, że Rada szk. wyjednywa im przy odejściu małą emeryturę, bo łaska pańska na pstrym koniu jeździ. Należałoby los tych ludzi koniecznie zabezpieczyć.

Karność uczniów była także przedmiotem przemówienia jednego z mowców. Karność jest mała. Ale słowo karność pochodzi od „kara“, a gdzie są tylko nagrody, a niema kar, to niema mowy o karności.

Bo weźmy rzecz całkiem racyonalnie. Kary żaden uczeń gimnazyalny w klasach wyższych ponieść nie może, bo jej niema. Jeżeli nie płaci szkolnej opłaty, to można ojca ukarać odjąwszy mu uwolnienie od opłaty czesnego, a jeżeli zbroi coś bardzo wielkiego, można go wykluczyć. Ale wykluczenie jest już środkiem ostatecznym.

Jedyną karą jest zamknięcie ucznia na 2 lub 3 godziny w klasie na to, by palił papierosy, gdyż siedzenie kilkugodzinne dla młodego człowieka w ciepłej klasie nie jest przecież żadną karą. A nadto dyrektor nie ma prawa wraz z gronem nauczycieli wykluczyć ucznia z zakładu jednego, nawet w razie niekarności jego, chociażby dla przykładu.

Dam przykład. Przyjeżdza do miasta operetka i daje bardzo tłuste kawałeczki. Dyrektor zakazuje młodzieży uczęszczać na niektóre przedstawienia. Otóż uczeń tak sobie myśli: Albo mnie nie złapią, to sobie użyję, a jak mnie złapią, to do kozy pójdę.

To jest cena zbyt mała za takie przysmaczki.

Gdyby uczeń wiedział, że zostanie za to wykluczony ze szkoły przez konferencyę, to byłoby to dla niego grozą i postrachem. Tymczasem zwołuje się konferencyę, pisze się protokoły; te idą do Rady szkolnej i dopiero za 3—4 tygodni, kiedy uczeń już zapomniał, za co ma być karany, wyklucza go się ze szkoły, a wtedy wydaje mu się to już krzywdą.

Agitacye między młodzieżą nie ustają. Ja stwierdzam, że między młodzieżą poiskiej i ruskiej narodowości harmonia byłaby jak najlepsza, gdyby nie podszepty z zewnątrz, które tę harmonię psują, i ranę, co się chce zabliźnić, nieustannie jątrzą.

Prócz agitacyi narodowościowych dotychczasowych wciska się syonizm do szkoły i to w sposób wprost groźny. Żydowska młodzież coraz bardziej czuje się czemś odrębnem od narodowości krajowych, znów tylko dzięki podszeptom zewnętrznym.

Mojem zdaniem rzecz ta tak jest ważna, że trzeba temu tamę położyć, aby nie rozbijać na atomy naszego społeczeństwa i tak słabego, żebyśmy my Polacy nie pozbawili się tych, którzy się tak czę

sto do naszej narodowości przyznawali. W tym kierunku należy jak największą baczność rozciągnąć.

Przystępuję teraz do wychowania fizycznego. Lekarze szkolni, to rzecz u nas stara. W tym kierunku szkoły polskie wyprzedziły poniekąd znacznie szkoły nasze teraźniejsze. Wszak już ongi w Krzemieńcu był lekarz szkolny. My tę kwestyę chcemy teraz tanim kosztem załatwić i upiec przy jednym ogniu dwie pieczenie, — mianowicie mianujemy lekarzy nauczycielami gimnastyki.

Proszę wystawić sobie doktora medycyny, który przez 24 godzin na tydzień ma rozmaite figlarne ruchy rękami i nogami wyprawiać. Czy może on to długo z zadowoleniem robić? Obrzydnie mu to za 2—3 lata. Entuzyastów takich, którzyby to robili z przyjemnością, jest bardzo mało. Ten człowiek ma X. rangę, czuje się piątem kołem u wozu w gronie nauczycielskiem; gimnastykiem nie jest gorliwym, bo być nie może, — lekarzem szkolnym nie jest, bo mu za to nie płacą, a powtóre nie ma na to czasu.

Mojem zdaniem gimnastyka powinna spoczywać w ręku fachowych nauczycieli gimnastyki, którzy się będą czuli szczęśliwi, mając X. rangę, zapewnienie emerytury i t. d.

Lekarz szkolny to rzecz odrębna. Jeżeli niema na to funduszów, aby przy szkołach byli odrębni lekarze szkolni, to przecież w każdem mieście znajduje się światły lekarz, który za skromnem wynagrodzeniem obejmie tę funkcyę i będzie ją spełniał, jak należy. Lekarz ten szkolny będzie miał nie tylko zadanie patrzeć na to, czy są spluwaczki hygieniczne i czy niema kurzu, ale będzie też miał zadanie, którego tak się boi ks. Wilczkiewicz.

Nam nie wolno, jak struś, chować głowy pod skrzydło i powiedzieć: uczmy tylko moralności i religii, a syfilis niech idzie swoją drogą. Jest bardzo pożądanem, aby religia i moralność wstrzymywały młodzieńca od rozpusty, ale skoro nieszczęście się wydarzy, jest też obowiązkiem poniekąd nawet szkoły, aby ten jad, który w młodzieńcu tkwi, nie przeszedł na jego następne pokolenia, na jego wnuki i prawnuki. Chłopiec młody z fałszywego wstydu niekiedy całkiem się nie leczy i to, co z początku dałoby się łatwo usunąć bez złych następstw, kiedyś odbije się na jego prawnukach. Otóż światły lekarz szkolny, mający zaufanie młodzieży, mógłby radą i czynem pomódz. Gdy ojciec powie chłopcu: „chłopcze, strzeż się?“, to on sobie może myśli: „tyś ojcze także, będąc młodym, był może takim“, ale gdy lekarz rozumny to powie, to może mieć o wiele większy posłuch, niż ojciec i profesor, może od złego uchronić, a gdy skutki zgubne złego się pokażą, je zmniejszyć.

A teraz kilka słów odpowiedzi p. Oleśnickiemu. W jego mowie było wiele cennych uwag, na które się całem sercem godzę, ale nie na wszystkie.

Utyskiwanie, że niemiecki język nie wydaje dobrych wyników, jest w tej Wysokiej Izbie bardzo dawne. Ja, jako praktyk, niestety

muszę stwierdzić, że do tego celu, do któregobyśmy chcieli doprowadzić naszą młodzież, dojść będzie bardzo trudno. Ażeby językiem nowoczesnym władać, trzeba nim mówić. Stwierdzam, że uczeń, pytany 10 razy, po 10 minut, a za 8 lat 1600 minut; za taki czas językiem nowoczesnym biegle władać nikt się nie nauczy. Może dojść do tego, że będzie jako tako po niemiecku pisał, że zrozumie niemiecką książkę, albo wykład, i jeśli pójdzie na niemiecką wszechnicę, da sobie radę. Do tego dojść można, jeśli się będzie uczyło języka, a nie literatury, języka, a nie rzeczy. Żądanie, aby uczeń nasz umiał ten język w zakresie kolejnictwa, hutnictwa, handlu i przemysłu, i Bóg wie czego jeszcze, jest rzeczą niemożliwą. Niech on zna język niemiecki w potocznej mowie, jako narzędzie, które mu otwiera przystęp do niemieckiej literatury, ewentualnie do urzędów centralnej władzy. Tu potrzebaby metodę zmienić.

U nas czasem dzieje się tak, że gdy chodzi o to, czy język grecki ma być uczony, czy nie, to się woła samych filologów. Jest to tak samo, jak gdyby się pytało Orleanów i Burbonów, co jest lepsze, czy królestwo z Bożej łaski, czy republika.

Oczywiście, jeżeli są sami fachowcy, to oni są tak zacietrzewieni w swoim fachu, że zawsze przeholują. Do ankiet takich, prócz ścisłych fachowców, należałoby wezwać i innych dyrektorów i profesorów, bo ci mogliby podać niejedną cenną uwagę. To nie stało się przy ostatniej ankiecie, zwołanej w sprawie języka niemieckiego. Ankieta ta ulepszyła trochę rzecz, ale sądzę, że jest jeszcze dużo do naprawienia, aby był lepszy rezultat.

Na środek, proponowany przez p. Oleśnickiego, aby wprowadzić naukę pewnych przedmiotów po niemiecku, zgodzić się nie mogę, bo język wykładowy jest zdobyczą cenną dla nas, a mogłoby się zdarzyć, że gdybyśmy sami uszczuplali tę zdobycz i zaczęli uczyć na przód jednego przedmiotu po niemiecku, a potem gdyby się pokazało, że to nie wystarcza, i drugiego i trzeciego, to wreszcie mogłoby przyjść do tego, żeby było znowu „alles deutsch“.

Dalej p. Oleśnicki utyskiwał słusznie, że umieszczenie szkół jest bardzo liche. Nie wiem, czy się nie mylę, ale odczułem to tak, jakby myślał tylko o ruskich szkołach. Otóż na pocieszenie p. Oleśnickiego powiem, że tak samo ma się rzecz i z polskiemi szkołami. Narzekał dalej, że na suplentów bierze się do szkół ruskich medyków i prawników niedokończonych. Upewniam kolegę Oleśnickiego, że te cenne siły nauczycielskie mają także i polskie szkoły. Pod tym względem panuje zupełne równouprawnienie. Co do godzin języka ruskiego, to zgadzam się na to, żeby język ruski tam, gdzie jest obowiązkowym, t. j. w ruskich gimnazyach, był uczony w 3 godzinach tygodniowo, i tak jest w istocie. Jednak tam, gdzie jest nadobowiązkowym, tam po prostu na trzy godziny miejsca niema. Trudno dać trzy godziny, gdy te dwie godziny trudno w planie pomieścić.

P. Oleśnicki sądzi, że to jest po prostu poniewieraniem języka ruskiego, że nota z tego języka in plus wpływa, a nie in minus. Pod pewnym względem ma racyę, bo tylko przymus lub groza złej klasy często chłopca zmusza do nauki. Ale tu chodzi o coś innego, chodzi o to, aby Polaków zachęcić do języka ruskiego, a Rusinów nie odstraszyć, bo ręczę p. Oleśnickiemu, niech będzie klasa ta decydująca, a żaden Polak na język ruski się nie zapisze, a wielu większych Rusinów z obawy przed dwójką, ponieważ to przedmiot nadobowiązkowy, także nie zapisze się. Sądzę zatem, że ten punkt wyjścia jest jedynie możliwy.

Jeżeli podręczników ruskich jest brak, to nie można za to winić władzy. Nie mam żadnego prawa do tego, żebym tu jako obrońca władzy występował, tylko wyjaśniam. Podręczniki polskie powstają drogą prywatnej inicyatywy, jeżeli więc brak jest ruskich podręczników, to juści wina w pierwszym rzędzie cięży na profesorach ruskich, że się o to nie starają. Jako autor mogę poświadczyć, że jest to nawet dobry interes pieniężny. Niechno tylko ruski autor wyda taki podręcznik i uzyska aprobatę, to czy on sam, czy nakładca, na tem nie stracą z pewnością.

Na inne rzeczy, poruszone przez p. Oleśnickiego, odpowiem przy jego rezolucyach.

Na tem kończę, nie chcąc już nużyć Wysokiej Izby, — kończę uwagi moje zapewnieniem, że ja i moi koledzy z pewnością dbamy o to, aby było jak najlepiej, że wszystkie uwagi, które tu padają w Wysokiej Izbie, są dla nas cenną wskazówką, którą w miarę możności będziemy stosowali. (Dok. nast.)

ROZMAITOŚCI.

POLSKIE MUZEUM SZKOLNE.

W październiku b. r. otrzymało Muzeum następujące dary:

Bańkowski Włodzimierz 3 dzieła.
Bartunek Jan 1 dzieło.
Całczyński Karol 1 dzieło.
Czernecki Józef 1 dzieło.
Dickstein Samuel 1 dzieło.
Dyrekcya Akademii handl. we Lwowie 1 dzieło.
Dyrekcya gimnazyum w Kołomyi 22 dzieł.
Dyrekcya IV. gimnazyum w Krakowie 1 dzieło.
Dyrekcya I. gimnazyum w Rzeszowie 4 dzieła.
Dyrekcya gimnazyum w Sanoku 15 dzieł.
Dyrekcya pryw. gimn. żeń. w Krakowie 2 dzieła.
Dyrekcya I. szkoły realnej we Lwowie 1 dzieło.

German Ludomił Dr. 46 dzieł.
Germanówna Marya 1 dzieło.
Janik Michał 4 dzieła.
Jaworski Julian 10 dzieł.
Klasztor Sacré Coeur 1 dzieło.
Nogaj Józef 3 dzieła.
Passendorfer Artur Dr. 6 dzieł
Pierzchała Ludwik 7 dzieł.
Rada szkolna krajowa 3 dzieła.
Wojciechowski Konstanty Dr. 4 dzieła.
Zaremba Stanisław 3 dzieła.

Szanownym Ofiarodawcom składa Komisya zarządzająca najserdeczniejsze podziękowanie.

FUNDACYA IM. A. MICKIEWICZA.

W drugiej połowie października złożyli: prof. Adam Ziemski od grona gimnazyum bocheńskiego za wrzesień i październik 10 k. 80 h.; prof. Michał Bogusz od grona gimnazyum niemieckiego we Lwowie 2 k. 30 h.; Dr. Karol Hornung od grona I. szkoły realnej we Lwowie 18 k. 53 h.; prof. Bolesław Grotowski od grona gimnazyum rzeszowskiego 5 k. 28 h.; prof. J. Dziurzyński od grona gimnazyum III. w Krakowie 5 k. 68 h.; grono gimnazyum Franciszka Józefa we Lwowie 4 k. 40 h.; prof. Hipolit Neuwirth od grona gimnazyum sanockiego 5 k.; prof. Maks. Krynicki od grona gimnazyum samborskiego 10 k. 88 h.; prof. A. Ziemski od grona gimnazyum bocheńskiego za listopad 5 k. 40 h; ks. Dr. Pechnik od grona gimnazyum IV. we Lwowie za październik i listopad 22 k. 80 h.; prof. Schechtel od filii gimnazyum Franciszek Józefa we Lwowie 2 k. 90 h.

Stan fundacyi wynosi z dniem dzisiejszym 24.669 k. 10 h.

We Lwowie dnia 16. listopada 1904.

W imieniu Wydziału: *Józef Czernecki*
ulica Augusta Bielowskiego l. 1.

Nowemu towarzyszowi broni.

Hej, ugorem leży nasza rola;
Choć są ziarna, niema rąk do siania —
Smutna będzie naszych dzieci dola...

Te słowa Kasprowicza przychodzą mimowoli na myśl, ilekroć rzuci się wzrokiem po naszej niwie pedagogicznej. Chwastów więcej na niej, niż kwiatów, a wielka, olbrzymia poprostu jej część „leży ugorem“, bo „niema rąk do siana“, bo nie przykłada się do niej należytej wagi, nie rozumie się jej znaczenia, jej wielkiej wartości i wpływu na przyszłe losy społeczeństwa.

Smutna będzie dzieci naszych dola...

Jeżeli bowiem nawet pomiędzy nauczycielstwem znajduje się spory zastęp takich, którzy pedagogikę uważają za coś podrzędnego, co w praktyce jest nieprzydatne i niepotrzebne, to cóż powiedzieć o szerokich warstwach publiczności, najbardziej nawet inteligentnej! Pedagogika jest niewątpliwie najmniej znaną i najmniej popularną u nas z pomiędzy wszystkich gałęzi wiedzy, a najczęściej jednak ze wszystkich zastosowywaną w praktyce i wypaczaną. Każdy gotów się przyznać do braku gruntownych wiadomości z zakresu historyi lub filozofii — ale nie łatwo znaleźć rodziców, którzyby się przyznali, że nie umieją wychowywać dzieci. Ile zaś błędów, ile nieszczęść, ile zwichniętych lub złamanych egzystencyi z tego wypływa — o tem zbytecznie mówić.

Wobec takiego stanu rzeczy każde usiłowanie rozszerzenia i pogłębienia pojęć pedagogicznych w naszem społeczeństwie zasługuje na szczere uznanie i prawdziwą wdzięczność. A cóż dopiero, kiedy to usiłowanie przybiera kształty poważnego, wielkiego wydawnictwa, gdy składa się na nie praca dziesiątek ludzi poważnych, zasłużonych na polu naukowem, i gromadzących

się przy nich młodych pracowników — gdy ci ludzie nie cele osobiste lub partyjne mają na oku, ale pragną tylko przysłużyć się społeczeństwu i niosą mu w ofierze swą wiedzę, swe trudy— nawet swe mienie!

To też z prawdziwą radością witamy pierwszy tom „Reformy szkolnej“, który niedawno pojawił się na półkach księgarskich. Witamy w tem nowem piśmie tak bardzo pożądanego towarzysza broni w walce ze spaczonemi pojęciami społeczeństwa, towarzysza, który wytknął sobie może nieco odmienną drogę, ale którego cele są takie same jak nasze. Być może, że nie zawsze i nie we wszystkiem będziemy się ze sobą godzili, ale wymiana myśli i przekonań ożywi nas tylko, nie zdoła zaś osłabić węzłów sympatyi, którymi nas wiążą wspólne cele i wspólne ideały. Dotychczas jednak te sprzeczności albo wcale nie istnieją, albo istnieją tylko pozornie. My chcemy szkoły naprawiać, „Reforma“ chce je „burzyć“ — ale jeżeli w tem burzycielstwie jest jaka nienawiść do obecnego stanu rzeczy, to chyba taka, jaką czuł Shelley do całej ludzkości: nienawidził jej za to, że jest niedoskonałą, że w niej więcej wad, niż zalet. Na taką nienawiść, wynikającą z gorącej miłości dla sprawy, chętnie się godzimy — a gdy zgodnie weźmiemy się do pracy, to i żniwo będzie obfitsze.

Na razie widzimy w „Reformie szkolnej“ usiłowanie wysunięcia na plan pierwszy dwu spraw: zaznajomienia czytelników z tem, co na polu pedagogii zdziałała zagranica — i wykazanie potrzeby reformy w nauce religii. Obie te sprawy są bardzo ważne i doniosłe. O konieczności zreformowania nauki religii wiele już u nas mówiono, ale poważniejszych skutków dyskusya ta nie miała; dobrze więc, że się ją obecnie wznawia, że czyni się to w sposób poważny, podniosły i że zabiera w niej głos pisarz tak znakomity, jak St. Witkiewicz. Nie może zaś być dwu zdań o tem, że znajomość zagranicznej literatury pedagogicznej, zwłaszcza wobec niezwykłej szczupłości naszego własnego dorobku na tem polu, jest niezmiernie ważną i potrzebną. A na tem polu już pierwszy tom „Reformy szkolnej“ zaznaczył się objęciem szerokiego horyzontu, mamy tu bowiem sprawozdania z literatury francuskiej i angielskiej i tłómaczenia wybitnych prac pedagogów niemieckich, francuskich i rosyjskich. Początek więc wielce obiecujący: „Reforma szkolna“, która pod względem zewnętrznym należy do najpiękniej wydawanych pism polskich, treścią swą staje

w szeregu bardzo poważnych, chlubę nam przynoszących wydawnictw.

Mamy nie tylko nadzieję, ale głębokie przekonanie, że nauczycielstwo nasze i szeroka publiczność powita nowe pismo z równą, jak my, sympatyą i że dowody tej życzliwości złoży w czynach. Na nas cięży obowiązek popierania pisma, które takie cele sobie wytknęło — my w tej sprawie powinniśmy przykład dawać całemu społeczeństwu, my też przed innymi powinniśmy z niego korzystać i pełną dłonią czerpać z niego ten dorobek naukowy, który ono nam niesie. Jesteśmy też przekonani, że nie będzie szkolnej biblioteki, któraby nie posiadała „Reformy szkolnej“, i że nie będzie nauczyciela, któryby się z tem pismem nie zapoznał. Pamiętajmy, że, im bliższe nam jest to nowe pismo polskie, tem większy wstyd spadłby na nas, gdybyśmy nie udzielili mu należytego poparcia i obojętnością swą pozwolili mu upaść.

Nie spodziewamy się jednak takiego obrotu rzeczy i z całej duszy życzymy „Reformie szkolnej“, aby przez długie, długie lata pracowała na niwie pedagogicznej i doczekała chwili, kiedy na zarosłych obecnie chwastami ugorach same kwiaty róść będą.

O zapobieganiu zboczeniom płciowym wśród młodzieży.

(Dokończenie).

Jeżeli rzeczywiście takie są przyczyny złego — to radzić złemu można usuwając te właśnie czynniki.

Być może więc należałoby oddziaływać przedewszystkiem na rodziców i społeczeństwo całe drogą prasy i konferencyj ustnych w kierunku poprawy warunków hygienicznego życia młodzieży.

Po drugie zdać sobie jasno sprawę z tego, że zamiarem naszym nie jest wychowanie indywiduów bezpłciowych, ani też obłudników, zapierających się posiadania szlachetnego popędu płciowego, ale że obowiązkiem szkoły jest dać wychowankom i zrozumienie teoretyczne życia wraz z jego genezą, o ile to w jej zakresie możliwe, i przygotować o ile możności do życia rzeczywistego, zaczem popędy życiowe wychowanka rozjaśniać i uszlachetniać, a nie zabijać należy. Nie powinny nas zatem przerażać objawy zbudzenia się i rozwoju popędu płciowego u wychowanków, tylko jego zwyrodnienia chorobliwe i niebezpieczeństwa, wśród których rozkwitać musi. A kierować korzystnie i uszlachetniać ten popęd może tylko szkoła wraz z domem. Nie tylko przyrodnik i katecheta, ale rodzice, starsi i każdy nauczyciel musi wziąć w tem udział.

Należałoby więc może nie zasłaniać przed dziećmi całej tej strony życia tak, jak się to dotychczas robi, i tą drogą nie rozciekawiać i nie podrażniać ich ambicyi na tem polu. Zrazu, kiedy dziecko o sprawy mające z tą sferą daleki lub blizki związek zapytuje przez czystą ciekawość — można mu dawać odpowiedzi dostosowane do jego rozwoju umysłowego, byle nie fałszywe i bałamutne i byle go przy tej odpowiedzi nie zawstydzać, nie upokarzać żartami i nie obrzydzać spraw, do których ono się jeszcze uczuciowo nie odnosi wcale.

W ten sposób uniknie się może przedwczesnego i zgubnego intrygowania dzieci tajemnicami. Z czasem wiadomości jego z tego zakresu powinny się uzupełniać, a każdy element należałoby podawać w oświetleniu idealnem a nie fałszywem i brudnem. Już w pierwszej klasie dowie się uczeń o różnicach płci u roślin, o akcie zapłodnienia uczy się tam szczegółowo. Tam może pojąć

jego ogromne znaczenie dla świata roślinnego, może odczuć jego piękność i mądrość.

Tu się zacznie uczyć patrzeć poważnie na te sprawy życiowe, o których nic dotąd nie słyszał. Właściwie teraz dopiero powinienby chłopiec przejść do świata zwierzęcego, ale ponieważ ssaki brał w kursie pierwszym, gdzie trudno mu było całą sprawę tak przedstawić, jak przy botanice, przeto w drugiej dowie się szczegółowo o misternej, celowej i pięknej budowie jaja ptasiego, o drugorzędnych znamionach płciowych i przeprowadzi analogię z rozmnażaniem się roślin i znaczeniem nasienia roślinnego. To go nadzwyczajnie zainteresuje w sposób szlachetny tem bardziej, jeżeli mu się w tem wszystkiem pokaże jeden plan Boski, jedną myśl Boskich rządów. Tak przygotowanemu uczniowi można przy omawianiu ptaków i gadów przedstawić budowę jajników, którą w kuchni może podziwiać we wnętrznościach drobiu domowego. Równocześnie uczeń przyzwyczaja się szanować proces rozmnażania, podobnie jak resztę praw życiowych, widząc w nich rękę Bożą, która i nim samym rządzi. Do głowy mu nie przyjdzie śmiać się lub żartować z rzeczy tak przedstawionych.

I jakkolwiek nie powie mu się jeszcze nic o rozmnażaniu się człowieka, to jednak ustawiczne przeprowadzanie analogii między budową naszą a zwierzęcą i życiem ludzkiem a roślinnem na innych polach przysposobi go do poważniejszego przyjęcia jakichkolwiek wiadomości z zakresu życia płciowego u ludzi, gdyby go te wiadomości spotkały. Dla niego wiadomości te nie będą materyałem do tajemnej zabawy myślowej wbrew własnemu sumieniu, bo tego nikt przed nim nie krył, ani go z tem ze światła nie spędzał, — on w tem nie tak łatwo coś komicznego zobaczy, bo się dowiedział, że wydawanie na świat nowego życia, to proces pełen bolu nieraz, często straszny a zawsze poważny i boski, nie będzie się może tak łatwo ważył na kroki czynne na tem polu, bo słyszał, że tylko dojrzałe rośliny i dojrzałe zwierzęta biorą udział w życiu płciowem, że to ich obrona przed śmiercią gatunku i zapowiedź śmierci osobniczej. On się powoli nauczy szanować i rozumieć te strony życia, które i do rozumu jego przemówią i do poczucia piękna, poza któremi nie będzie węszył szatana i pornografii pokątnej, ale odczuje poza niemi Boga i jego twórczość. Jeżeli równocześnie dom i szkoła nie będą w nim wyrabiały przesadnego wstydu, wówczas nie będzie się

bał o wyjaśnienie spraw jeszcze niejasnych pytać ludzi starszych, których wiedzy ufa, bo pamięta, że to rzeczy, które starszy w piękny i jasny sposób mu tłómaczył, podczas gdy kolega zepsuty umiał się tylko śmiać idyotycznie, a nic mądrego nie potrafił o tem powiedzieć. Być może, że na tej drodze wychowanek sam wejdzie w nasze ręce, a nie będzie potrzeba śledzić go daremnie i uczyć hipokryzyi za młodu. Kiedy przypomni sobie wiosną, co słyszał o rojach pszczół i wzlotach mrówek i tańcach ptasich i śpiewach i gonitwach wiosennych u zwierząt, zrozumie może łatwiej własne dziwne stany wewnętrzne i może być, że nawiąże rozmowę z kimś zaufanym a starszym i poważnym, co wtedy rękę podać mu potrafi i pokieruje nim umiejętnie. Równocześnie w klasie piątej dowiaduje się szeroko o rozwoju płci w świecie roślinnym i znów organy płciowe roślin stają mu się czemś bardzo misternem, mądrem i pięknem i zestawiają się z resztą poważnych funkcyj życiowych, jakie roślinne ciało spełnia. Tu analogie do świata ludzkiego będą zupełnie wyraźne i zupełnie czyste. Przy tem już w literaturze mógł się spotkać z ogromnie szlachetnymi objawami psychicznymi na tle tego popędu w człowieku. Słowo miłość i kochanie nie powinno go okrywać rumieńcem, bo on sam ma kiedyś kochać jasno i potężnie, nie powinno w nim budzić złodziejskiego śmiechu, bo on się nauczy szanować siebie i Boskie prawa we własnej i w otaczającej naturze. On też zupełnie uczciwie potrafi słuchać w klasie szóstej o podziale płci, o stapianiu się plemnika z jajem na nową całość zdolną do rozwoju, o schemacie budowy organów płciowych u kręgowców i innych typów zwierzęcych. Tutaj będzie się mógł bardziej szczegółowo dowiedzieć o tem, czego się w sposób czysty domyślał, — tutaj się też dowie o chorobach płciowych w zakresie niezbędnym, zobaczy obraz poglądowo objaśniający destrukcyę organizmu wywołaną syfilisem (będzie to można nawiązać do bakteryi poznanych w klasie piątej), usłyszy o skutkach straszliwych, jakie mają choroby weneryczne dla jednostki i społeczeństwa, — potrafi pojąć hygienę własnego życia płciowego jako obowiązek każdego wobec siebie, swoich dzieci i narodu. Jeżeli się chłopcu zaakcentuje całą ważność tej strony życia i będzie się sprawę traktowało otwarcie a poważnie z ewentualnem odwołaniem się do ambicyi młodych ludzi, z którymi można o tych sprawach mówić, wówczas się chłopcom nie zamknie drogi do

lekarzy lub starszych, którzy będą mogli wedle uznania i sumienia krokami ich kierować a ewentualne zboczenia lub choroby usunąć. Chłopiec wówczas nie będzie samemu sobie zostawiony na tem całem polu i swoim niedorosłym a zepsutym kolegom.

Od wybryków będzie go można i w inny sposób chronić, a mianowicie przedstawiając mu zgubny wpływ, jaki na organizm wywierają nadużycia na tem polu i illustrując te twierdzenia przykładami samców dodatkowych z pośród zwierząt stawowatych i innych stworzeń, u których funkcye płciowe przeważają nad innemi. Wówczas i przykłady z życia i z historyi będą mu więcej zrozumiałe a instruktywne.

Wogóle celem poprawienia obecnych smutnych stosunków należałoby skierować akcyę na samą duszę ucznia i zaradzać złemu od wewnątrz raczej niż od zewnątrz. Podobnie, jak chcąc usunąć ospę z pośród młodzieży nie zaczynamy polowania na bakterye ospowe, bo to i trudne i bezowocne, tylko immunizujemy chłopca, czynimy go niewrażliwym na zarazki, które się do ciała jego dostać muszą lub mogą, podobnie chcąc młodzież od zboczeń i chorób seksualnych uchronić, przygotować musimy tak dusze wychowanków, żeby się w nich chrobliwe formy popędu przyjmować i szerzyć nie mogły, a jego złe skutki zakaźne nie bujały swobodnie w ciemności.

Ta droga wydaje się i skuteczniejszą i łatwiejszą niż zamykanie operetki i dramatu, wycinanie ustępów z arcydzieł literatury i kaleczenie dzieł sztuki, niż kasowanie czasopism pornograficznych, zreformowanie strojów kobiecych i odzwyczajenie zwierząt od scen, które gorszą dzisiejszą zepsutą lub ciemną młodzież.

Szlachetne traktowanie tego przedmiotu w szkole może mieć oprócz innych i ten dobry skutek, że zbliży ucznia do profesora, że pogłębi jego zaufanie do wychowawcy, umożliwi uczniowi zrozumienie i szlachetne odczucie literatury i sztuki, tak klasycznej, jak i nowoczesnej, rozświetli mu lepiej ducha niejednej epoki i niejednego prądu historycznego, wyrobi w nim szczerość, otwartość i poczucie godności człowieczej i przygotuje lepiej niż dotychczas do życia rzeczywistego.

Z tem wszystkiem łudzić się nie można, żeby przy najidealniejszem traktowaniu tych spraw przez dom i przez wszystkich profesorów nie znalazł się między młodzieżą pewien procent onanistów, lub innych psychopatów seksualnych, — żeby żaden

z uczniów nie był nigdy zarażonym, gdyż to należy, przy naszem przepełnieniu i niejednolitości materyału w gimnazyach, uważać za nieuniknione, — ale jest wielkie prawdopodobieństwo, że wprowadzenie w czyn zasad tu naszkicowanych zredukuje zło do minimum, że usunie w znacznej części okropny stan obecny.

Dziś jeszcze dobrze być nie może, bo dziś się całe życie płciowe wraz z jego olbrzymiemi gałęziami traktuje powszechnie z pogardą, z lekceważeniem, z pewną dozą płaskiego humoru lub też się na nie gwałtem oczy zamyka; my je chcemy zepchnąć w życiu codziennem i w życiu duchowem naszem i naszych wychowanków na jakieś podłe a niewymowne miejsce — i ten grzech przeciw naturze mści się na nas dotkliwie.

Nie wyrzucajmy tego kwiatu na śmieciska, a nie będzie gnił.

Dr. Władysław Witwicki.

Różnice w duchowem usposobieniu

młodzieży szkolnej męskiej a żeńskiej.

Przedewszystkiem spostrzedz się daje między jedną a drugą młodzieżą ta pod duchowym względem różnica, którą wielu uczonych badaczy tego przedmiotu dostrzegło między duszą mężczyzny a kobiety w ogólności, mianowicie, że umysł kobiecy postępuje w myśleniu przeważnie od szczegółów do ogółu, umysł męski przeważnie od ogółu do szczegółów, czyli innemi słowy, że umysł męski jest z natury więcej deduktywny, umysł kobiecy więcej induktywny; mężczyzna myśli więcej abstrakcyjnie, kobieta więcej konkretnie. Nie oznacza to jednak wyższości jednej natury nad drugą. Bo jeżeli deduktywny umysł męski ma tę wyższość nad induktywnym żeńskim, że zajmuje wyższe stanowisko i pojmuje jaśniej swoje cele, to zato induktywny umysł żeński ma szerszą i pewniejszą podstawę myślenia. Ale jak umysł męski, zamiast zejść od ogółu do szczegółów i należycie je uchwycić i zrozumieć, gubi się wskutek swej natury często w czczych myślach, dowolnie wytworzonych obrazach i próżnych marze-

niach, tak samo umysł kobiecy, zamiast wznieść się do ogółu, ginie często wśród szczegółów, drobiazgów i małostek.

Otóż ta najogólniejsza między umysłem mężczyzny a kobiety różnica występuje dość wyraźnie w nauce młodzieży szkolnej. Dziewczęta chwytają łatwiej i silniej szczegóły i formy czy to przy nauce literatury i jej dziejów, czy przy geografii i historyi, czy wreszcie przy nauce przyrody, i przewyższają chłopców łatwiejszą tych szczegółów i form pamięcią; gdzie zaś chodzi o wysnucie z tych szczegółów wniosków ogólnych, o wykazanie treści ukrytej w formie, tam ustępują dziewczęta chłopcom. Łatwiejsza pamięć dziewcząt jest jednak mniej trwała niż u chłopców, a to z tego powodu, że jest więcej mechaniczna. Można się o tem przekonać, jeżeli wypadnie przy nowej lekcyi odwołać się do materyału dawniej przerobionego. I dla tego trzeba wiele szczegółów poprzednio traktowanych przypominać, na nowo grupować w całość i powtarzać.

Pojmowanie rzeczy jest także u dziewcząt powolniejsze niż u chłopców i zmysł oryentacyjny mniejszy. Zato przewyższają one chłopców energią, pilnością i wytrwałością w pracy naukowej.

Przy nauce matematyki pociąga dziewczęta więcej geometrya, jako oparta na zmysłowych wyobrażeniach, niż czysto abstrakcyjna algebra i dla tego robią one w ogólności lepsze postępy w pierwszej niż w drugiej.

Tej samej przyczynie należy przypisać i to, że gdzie chodzi w pracach piśmiennych o opowiadanie lub opisywanie szczegółów, tam dziewczęta są wymowniejsze od chłopców; szczególnie w pisaniu listów rzadziej brakuje im materyi niż chłopcom. Gdzie zaś praca piśmienna wymaga głębszej refleksyi i szerszego poglądu, tam dziewczęta ustępują chłopcom. Że dziewczęta lepiej czytają i opowiadają i że się rzadziej jąkają, to rzecz powszechnie wiadoma.

Skutkiem łatwiejszego dostrzegania form i szczegółów i większego zainteresowania się nimi dziewcząt jest i to, że lada drobnostka czy to w urządzeniu izby szkolnej, czy w ubraniu i zachowaniu się nauczyciela (nauczycielki), czy jakakolwiek inna, na którą chłopcy prawie żadnej nie zwracają uwagi, zajmuje żywo młodzież żeńską i odrywa ją od przedmiotu nauki. Stąd uwaga dziewcząt na lekcyach, szczególnie w klasach niższych i liczniejszych, pozostawia więcej do życzenia niż uwaga chłopców.

Tej samej przyczynie należy przypisać to ciągłe podpowiadanie i tę wielką gadatliwość dziewcząt, z którą trzeba ustawicznie walczyć. Już nauczyciel wszedł do klasy, a one jeszcze mają sobie coś do powiedzenia.

Przeważnie deduktywny umysł młodzieży męskiej, gubiący się często, jak się wyżej rzekło, w dowolnie utworzonych obrazach i czczych marzeniach, a nie uwzględniający konkretnych faktów i postulatów rzeczywistości, czyni ją nierównie przystępniejszą nowinkom choćby najniedorzeczniejszym i teoryom choćby najzgubniejszym, niż induktywny umysł dziewcząt, przywiązujący większą wagę do rzeczywistych objawów życia i faktów konkretnych.

Ambicya jest u dziewcząt znacnie większa niż u chłopców. Uczeń zapytany przez profesora podczas lekcyi powie bez żenady choćby największe głupstwo; przeciwnie dziewczyna, choćby może dobrze odpowiedziała, woli milczeć niż dać odpowiedź niedorzeczną. Uczeń, powiedziawszy monstrualne głupstwo i wyśmiany przez kolegów, siada sobie najspokojniej, nie wstydząc się wcale, uczenica zaś w takim wypadku siada zafrasowana i rumieni się, a koleżanki nie śmieją się z niej, a jeżeli się która roześmieje, to inne oburzają się na to. Ta ambicya dziewcząt jest także jednym z ważniejszych motywów ich pilności i wytrwałości w nauce.

Podobnie jak u przeważnej części chłopców tak samo u przeważnej części dziewcząt pobudką do nauki nie tyle jest żądza wiedzy, ile raczej egzamin i świadectwo szkolne. Że wiadomości nagromadzone pod wpływem egzaminu i świadectwa nie bywają trwałe i nie mogą też służyć za podstawę do przyszłego gmachu wiedzy naukowej, to rzecz jasna. I to jest jedną z ujemnych stron dzisiejszego systemu egzaminów i świadectw szkolnych, na którą C. Andreae w monachijskiem Towarzystwie psychologicznem słusznie zwrócił uwagę (w r. 1894).

Chęć do czytania u dziewcząt znacznie większa niż u chłopców. Stąd może pochodzi, że wiadomości z poszczególnych przedmiotów nauki okazują się u chłopców obszerniejsze, ale ogólne wykształcenie u dziewcząt większe.

Charakterystycznem u dziewcząt jest częste spaźnianie się na lekcye. Przypisać to należy po większej części domowi, który sądzi, że dziewczęta nie potrzebują się poddawać temu rygorowi

szkolnemu, co chłopcy, i dla tego nie wyprawiają ich wcześnie do szkoły. U niektórych starszych uczenic przyczyną spaźniania się jest pewna zarozumiałość.

Pod względem estetycznym stoją dziewczęta znacznie wyżej od chłopców. Widać to nie tylko po ubraniu, ale i po porządku w zeszytach i książkach. W izbach szkolnych widać u dziewcząt nierównie większą schludność niż u chłopców. Wprawdzie lubią niektóre rysować po ławkach, ale ich nie krają, nie walają ścian, nie rzucają ogryzków na podłogę i t. p., co się u chłopców bardzo często zdarza.

Największa atoli różnica między męską a żeńską młodzieżą leży w uczuciu. Czują one częściej i silniej przykrą lub smutną dolę koleżanek niż młodzież męska swoich kolegów i starają się różnymi sposobami jej ulżyć. Kiedy uczeń, szczególnie młodszy, chętnie buja poza domem, lubuje się w sporach i walkach i nieraz sięga poza płot sąsiada po kwiaty i owoce, uczenica nawet młodsza pomaga w wolnych od nauki chwilach matce w gospodarstwie domowem, siedzi przy łożu chorych rodziców lub rodzeństwa z anielskiem poświęceniem i nieraz prosi, aby ją dla tych rodzinnych posług uwolnić od lekcyi. Dziewczęta okazują także nierównie więcej przywiązania do szkoły i do nauczycieli czy nauczycielek, odwiedzają nieraz szkołę i po jej ukończeniu, korrespondują z przełożonymi szkoły i nauczycielami w sposób zdradzający przywiązanie i wdzięczność dla swych wychowawców, co u chłopców rzadko się zdarza. Nawet z Afryki pisała jedna z uczenic naszej szkoły do swego nauczyciela języka polskiego i prosiła go, aby jej wskazał błędy, które popełniła w liście; a kiedy nauczyciel to uczynił, odesłała mu z podziękowaniem correctum tego listu.

Jeżeli niektóre dziewczęta okazują talent poetycki, to prawie wyłącznie w kierunku lirycznym, jako odpowiadającym przewadze uczucia.

Co się tyczy kokieteryi, tak częstej u młodych dorastających dziewcząt, to w gimnazyum żeńskiem nie spotkałem jej tyle, co gdzieindziej. Szczególnie uczenice, oddające się naukom z zapałem, są pod każdym względem bardzo skromne. Przeciwnie w gimnazyach męskich — szczególnie od zaprowadzenia mundurków — widać u wielu ze starszej młodzieży nierównie większą kokieteryę, niekiedy wprost wstrętną.

W gimnazyach męskich widzimy między młodzieżą począwszy od klasy VI. wielu sensatów — przynajmniej pozujących na nich — tak w mowie jak i obejściu. Przeciwnie dziewczęta zachowują do końca studyów swoją naturalność, są wesołe i chętnie dają folgę tej wesołości.

Te różnice dostrzegłem ja i koledzy moi, którzy uczą tak w męskich jak i żeńskich szkołach.

Jakie stąd należałoby wysnuć konsekwencye dla pedagogii i dydaktyki, o tem pomówimy, da Bóg, kiedy indziej.

B. Trzaskowski.

Nieco o prawidłowem rozwijaniu

myślenia u uczniów i o metodzie pamięciowej.

Kwestya, którą pragnę w krótkości omówić, znaną jest powszechnie zawodowemu nauczycielstwu, lecz nie wiem, czy wszyscy jego przedstawiciele w równej uznają ją mierze w praktycznem zastosowaniu. Jest ona w ścisłym związku z pamięciową metodą nauczania, z całą siłą przeciwko niej się zwracając. Zdawałoby się, że pamięciowe nauczanie i wszelkie inne mnemotechniczne kruczki i sposobiki zostały już tak należycie potępione przez rozumną pedagogię, iż każda w tym kierunku dyskusya jest w dzisiejszych czasach co najmniej spóźnioną. Inaczej jednak musi się na tę sprawę zapatrywać pedagog, który miał sposobność obserwować praktykę nauczania w naszych szkołach średnich.

Pomijam już tak barbarzyńskie postępowanie, jak n. p. gdy nauczyciel historyi wyznacza uczniom kilkunastokartkowe „partye“, które uczniowie po pewnym czasie mają wyrecytować na pamięć, lub też gdy nauczyciel języków zadaje na pamięć to gramatykę, to opowiadanie, to słówka, i na podstawie oddeklamowania jednej z tych łamigłówek, zależnie od tego, co na daną lekcyę wypadnie, opiera później całoroczną klasyfikacyę. I takie przecież przykłady, a nawet liczniejsze i jaskrawsze, zdarzają się w naszej szkole. Chodzi nam jednak przedewszystkiem o rozstrzygnięcie pytania,

czy przy nadużyciu pamięciowej metody może się odbywać prawidłowy rozwój umysłowy uczniów.

Zbytecznem byłoby odwoływać się w tym wypadku na instrukcye ministeryalne, które kierują się w tej sprawie rozumnemi wskazówkami, lecz których siła kończy się niejednokrotnie na papierze. Wolno jednak odezwać się do sumienia nauczycieli, którzy w obywatelskiem pojmowaniu swoich obowiązków jedyną chyba znajdują nagrodę i wewnętrzne zadowolenie. Iluż to uczniów, w klasach nawet najwyższych, nie rozumie treści terminów i zwrotów, którymi nieraz błyskotliwie się popisuje, a które od dawna powinny być im znane; jakże często nie umieją uporządkować bez pomocy nauczyciela najłatwiejszego opracowania, albo mieszają bezładnie rzeczy ważne i drobiazgowe w jakiś niepojęty chaos, który jest smutnym obrazem rozwoju umysłowego. Iluż to potem ludzi starszych, którzy już dawno szkoły pokończyli, nie umie się zdobyć na najprostsze formy samoistnego myślenia, nie umie odróżnić rzeczy prawnych od prawnych, przypadkowych od zasadniczych, nie ma wyobrażenia o szeregowaniu i klasyfikacyi pojęć, a wskutek tego jakby zbłąkani w świecie życia i czynu nie rozumieją go i biernie w nim wegetują.

Winy, choć nie w każdym może szczególe, trzeba tu szukać przedewszystkiem w szkole i w zgubnej metodzie „obkuwania“, która nie pozwala na prawidłowy rozwój umysłowy. Pójdę jeszcze dalej. Ciągłe, po części nawet bezmyślne, poleganie na książce, to ciągłe trzymanie się fartuszka, nie pozwala na wyrobienie się silnych charakterów. Prawda, że wchodzą tu w grę inne jeszcze czynniki wychowawcze, od szkoły niezależne, ale już ta niewola szkolna ujmuje wszechwładnie umysł wychowanka i pozostawia go w stanie nieprzerwanego niemowlęctwa, które stoi w biegunowem przeciwieństwie z rozwojem charakterów. Ludzie tak „wyszkoleni“ mogą wprawdzie wytrwale nawet pracować po biurach, lecz nie będą nigdy obywatelami, ani mężami, na których słowie, czynach i rozumowaniu z ufnością można polegać.

Podstawą wszelkiego komunikowania się z ludźmi, a więc i nauczania, jest język czyli mowa. Mowa zaś składa się z wyrazów, które są identyczne w logice z pojęciami, a więc z pierwszem niejako tworzywem naszego myślenia. Z wyrazów składają się zdania czyli sądy, te zaś wiążą się we wnioski. Uczy już tego elementarna logika, która chociaż jest bardzo konserwatywną

i bardzo starą, niemniej jednak jest prawdziwą. Celem szkoły jest doprowadzić ucznia do ostatniej formy myślenia t. j. do budowania wniosków. Czy cel ten zawsze bywa osiąganym? Bardzo często nie, choć wina tu niezawsze może szkoły, bo są organizacye umysłowe, dla których ta najwyższa forma myślenia wskutek warunków wrodzonych pozostać musi niedostępną. Lecz z drugiej strony przyznać trzeba, że panująca przeważnie pamięciowa metoda nauczania zdolną jest zabić same zarodki myślenia i nie wyprowadzić ucznia poza wyrazy, a więc wykładniki pojęć. Znanym jest utarty frazes, nazywający pewien sposób rozumowania „logiką językową“, gdyż polega na tem, że wiele się mówi, a nic albo bardzo niewiele się myśli. Taką logikę językową znaleźć można nie tylko w kuchni lub na przechadzce, lecz nawet na lekcyi szkolnej, dokąd wstęp powinien być jej zamkniętym. Klęski bowiem takiej metody są w życiu umysłowem równie straszne i zabójcze, jak nieszczęścia, spowodowane chorobami zakaźnemi w życiu fizycznem. Jakżeż tedy każe zachowywać się nauczycielowi pedagogia, oparta na najprymitywniejszych zasadach psychologii, a zgodna z rozumnem oddziaływaniem na rozwój umysłowy powierzonej sobie młodzieży.

Pierwszym obowiązkiem każdego nauczyciela jest stać się, że tak powiem, panem położenia. Zależy to od dwóch warunków: po pierwsze od zapoznania się nauczyciela z planem nauki danego przedmiotu, z przepisanym podręcznikiem, i od własnej znajomości rzeczy, a powtóre od znajomości uczniów. Tych powinien poznać nauczyciel w jak najkrótszym czasie nie tylko z wyglądu i nazwiska, lecz także, o ile to możliwe, z usposobienia, skłonności, zdolności i dotychczasowego przygotowania. Są to dwa niezbędne warunki, bez których wypełnienia nie podobna bezwarunkowo przedstawić sobie dobrego nauczania w szkole średniej. Rzecz, rozumnie i z pełnią świadomości zaczęta, będzie też dalej rozumnie przeprowadzaną. Nie zdarzą się wtedy przykłady lekceważenia nauczyciela i przedmiotu, bo serca uczniów mimowolnie ukorzą się przed jasnym i pewnym siebie umysłem intelligentnego przewodnika i kierownika w nauce.

Sam sposób nauczania należy rozpatrzyć w dwóch kierunkach. Pierwszy odnosi się do formalnego traktowania nauki, drugi do samej czynności nauczania. Z tego, co powiedziałem, samo przez się wynika, że nauczyciel, do pracy przygotowany, z pierw-

szej części swojego zadania wywiąże się z największą łatwością. Opierając się na wskazówkach instrukcyi i na przyjętych w różnych szkołach sposobach, że je tak nazwę „wewnętrzno-zakładowych“, a nareszcie na własnem doświadczeniu, nie będzie się nigdy wahał w nauczaniu, nie znajdzie się w niepewności, co ma zadać lub co już zadał, nie będzie się ani przy wykładzie ani przy przepytywaniu posługiwał podręcznikiem, nie pomyli się przy żadnem objaśnieniu, dokładnie poprawi pracę piśmienną i t. d. i t. d. W ten sposób nawet to formalne traktowanie przedmiotu oddziała w sposób niesłychanie dodatni na rozwój umysłowy i na wyrobienie charakteru uczniów, gdyż widząc rozumne kierownictwo i odczuwając systematyczność w pracy nauczyciela i sami własnemi czynnościami rozumnie nauczą się kierować i wdrożą się w poczucie obowiązku.

Lecz jeszcze ważniejszą jest sama czynność nauczania. Tu już nie idzie o to, czy plan nauki wyczerpuje się według przepisów, lecz jak się go wyczerpuje i jaką korzyść odnoszą uczniowie. Tutaj jest najwłaściwsze pole do rozwijania umysłu uczniów. W tej pracy przedewszystkiem powinien nauczyciel baczyć na to, aby o ile możności wszyscy uczniowie każdy szczegół z przerabianego materyału dokładnie zrozumieli. Rzecz oczywiście zaczyna się od objaśniania wyrazów, obrazów przedmiotów lub zjawisk. Na podstawie objaśniania, porównywania, przeciwstawiania, synonimów i przykładów musi nauczyciel wytworzyć w umysłach uczniów dokładne pojęcia, gdyż wtedy dopiero wypowiadane przez uczniów wyrazy nie będą paplaniem papugi, lecz wykładnikami zdobytych pojęć umysłowych. Praca ta nie jest tak trudną, jak mogłoby się wydawać, gdyż przyuczeni przez nauczyciela uczniowie zdołają później niednokrotnie sami sobie poradzić i wystarczyć.

Dalszym krokiem jest zmuszenie uczniów do należytego tworzenia zdań, a więc sądów. W tym względzie powinien być nauczyciel ścisłym i konsekwentnym. Nie wolno mu pominąć milczeniem żadnej odpowiedzi, zdaniem wyrażonej, w której brakłoby podmiotu lub orzeczenia, gdzie zbytecznem byłoby zdanie poboczne lub jakiekolwiek objaśnienie, gdzie byłaby gmatwanina lub niepotrzebne gadulstwo. Na każdy taki błąd powinien natychmiast zwrócić uwagę, skłonić ucznia do poprawienia go lub wezwać do poprawienia innego ucznia. Pożytek z takiej pracy

okaże się w krótkim czasie, a dostrzegą go wszyscy nauczyciele zarówno w odpowiedziach ustnych, jak i w pracy piśmiennej, a przedewszystkiem w szybkim, ogólnym rozwoju umysłowym wychowanków.

Trzecią nareszcie funkcyą umysłową, na którą nauczyciel szczególniejszą ma zwracać uwagę, jest tworzenie wniosków, a więc najwyższy proces myślowy i zarazem myślenie w ścisłem tego słowa znaczeniu, które stanowi o prawdziwem wykształceniu człowieka. W naszych szkołach średnich poznają uczniowie teoretycznie rodzaje sądów i formuły wnioskowania w klasie siódmej, lecz na nic ta nauka się nie przyda, jeżeli uczeń przy pomocy nauczyciela nie nauczył się już dawniej samoistnie myśleć i wnioskować. Dla tych, którzy sądzą, że szkoła ma za mało czasu na takie przerabianie zbyt wielkiego materyału nauki i trzymają się zasady „iurare in verba magistri“, dość przytoczyć Rejowe: z młodu hamuj koła, lub ludowe: czego się Jaś nie nauczył, tego się i Jan nie nauczy. Sądzę, że przy rozumnem i gruntownem traktowaniu nauki i największy materyał da się łatwiej wyczerpać.

Z powyższych urywkowych naszych wywodów łatwo pozna czytelnik, że lepszem już wydaje się nam przeprowadzanie prawidłowego rozwoju umysłowego uczniów choćby nawet bez metody pamięciowej, niż wyłącznie pamięciowa metoda bez tego kardynalnego i niezłomnego postulatu wszelkiego nauczania.

Bez względu na jakiekolwiek opinie szkoła nie powinna puszczać w świat wychowanków o pewnych tylko wiadomościach, które wystarczą do biernej pracy Murzyna, lecz obowiązkiem jej dawać społeczeństwu ludzi, umiejących myśleć, pojmujących po obywatelsku obowiązki życiowe, z urobionym charakterem. Taki zastęp nie podda się bezwładnie fali losu, w pokusach zegnie się może, ale nie złamie, taki zastęp przechowa zdrowie fizyczne i ideały swego społeczeństwa i potrafi, gdy przyjdzie kolej na niego, dobrym być mu przewodnikiem. Rozumne myślenie, najpiękniejszy kwiat ludzkości, będzie mu drogowskazem, który go uchroni od mgieł fantastycznych i od cuchnącego błota. Młodzież zaś, przyzwyczajona do myślowej niewoli, włożona do tego pamięciową metodą, przerodzi się w zastęp manekinów, którzy sami bez życia, bez myśli oryginalnej, zdołają chyba stroić się w cudze

pióra, a na rozdrożu życiowem pójdą za lada wiatrem, nie wiedząc, gdzie ich poniesie.

Czy jednak można obywać się w szkole bez metody pamięciowej? Na to pytanie odpowiem przecząco. Odnosi się to zwłaszcza do nauki w klasach niższych. Przy nauce języków klasycznych zasób słówek, przy geografii i historyi nazwiska i najważniejsze fakty, podobnie i przy innych naukach, wiele rzeczy musi być utrwalonych w pamięci. Ale pamięć z małymi wyjątkami nie powinna być celem nauczania, lecz pomocą, a cały nacisk kłaść należy na to, aby uczniowie przetrawili w umyśle materyał nauki, a co za tem idzie, umieli myśleć. Inaczej działając nauczyciel zamiast pożytku przyniesie młodzieży i społeczeństwu szkodę. Mógłby tu ktoś zarzucić, że nie podaję rzeczy nowych, że poprzestaję na ogólnikach. Na to odpowiem, że celem moim nie było szukać rzeczy nowych, lecz tylko zwrócić uwagę na drogę, po której w myśl zasad dydaktyki kroczyć powinno nauczanie, a po której niestety, jak mnie doświadczenie, zebrane w różnych zakładach naszego kraju, pouczyło, zbyt często nie kroczy. *Dr. Michał Janik.*

Ciekawy dokument.

Przed kilkunastu laty dostał mi się do rąk akt urzędowy z roku 1804, zapewne wysortowany z gubernialnej registratury. Jest to tajna kwalifikacya nauczycieli gimnazyum w Zbarażu z napisem: Notitiae secretae de professoribus gymnasii Zbarasiensis in circulo Tarnopoliensi siti anno 1804 diebus Maji submissae.— Tabela zawiera rubryki: 1. Officium; 2. Nomen Cognomen et Conditio; 3. Natio et patria; 4. Aetas; 5. Ingenium; 6. Diligentia; 7. Donum didacticum; 8. Mores; 9. Modus agendi cum Iuventute; 10. Progressus et mores scholae; 11. Scientiarum et linguarum Cognitio; 12. Adnotationes. Na rubryki te będę wskazywał liczbami. Nazwisk nauczycieli i prefekta nie podaję z umysłu:

I. 1. Professor Poëseos; 2. A. ignobilis; 3. Galicia Circulus Tarnoviensis Civitas Robczyce; 4. 40; 5. Rude et incultum; 6.

Videtur potius causa congregandae pecuniae, quam vocationi suae satisfaciendae Magistrum agere; 7. Haesitans et parcis praesidiis instructum; 8. Malitiose simulati; 9. Tractabilis cum his, qui donis gratiam sibi conciliare didicerunt; 10. Mediocris, si memoria, non solida eruditio spectetur; 11. Philosophiam privatam se audivisse affirmat. — Scit latinam et germanicam, at nullam harum, nec patriam quidem plene et diserte; 12. Tantum congregandis pecuniis inhiat, ut nullum ei Officium tam sanctum quod earum gratia non frangeret. Discipulos exquisitis modis ad privatas Correpetitiones pro mercede impellit, minime attenta quorundam inopia. Praeterea multum sibi arrogat — omnia pro suo arbitrio proterve agit — discordias et dissensiones seminat — omnino transferendus — reliqua in relatione videre licebit.

II. 1. Professor Grammaticalis nunc vero Rhetoricae substitutus; 2. B. ignobilis; 3. Galicia Civitas Cieszanów in Circulo Żółkieviensi; 4. 36; 5. Bonis praesidiis instructum sed crebriore potu obfuscatur; 6. Mediocris; 7. Ad tradenda Grammaticalia nullatenus ad Humaniora sufficiens; 8. Inculti sed satis astuti; 9. Desideratur major experientia et hominum cognitio; 10. Majorem sub Magistro melius exercitato et polito fecisset progressum; 11. Philosophiam Leopoli absolvit. Scit Germanicam, Latinam et Polonicam; 12. In omnibus fidelem se asseclam A. (pierwszego) exhibet, cujus judicium, consilium et fere naturam caecus imitari videtur.

III. 1. Syntaxeos; 2. C. ignobilis; 3. Silesiae Civitas Oppavia; 4. 40; 5. Rude et incultum, ad pocula exsiccanda idoneum; 6. Servilis; 7. Praeparce instructum eruditione necessaria; 8. Prorsus recedunt ab honestate et dedecus instituto fecerunt; 9. Non omnibus horis aequalis, unde nullus in schola ordo et disciplina — Pessimos fovere et defendere paratus modo dona tulerint; 10. Exiguus, imo haec quae in minoribus Classibus Iuvenes didicerant, in hac plane obliti. — Explicatio authorum impropria, obscura et omni eruditione destituta; 11. Nescitur an et ubinam philosophiae studuerit, quam in operibus videre non licet; 12. Ad inveteratam vivendi consuetudinem redivit — librorum inimicus infensissimus, lagenarum autem et poculorum cultor fidelissimus.

IV. 1. Mediae Grammaticae; 2. D. nobilis; 3. Galicia Villa Czaykowice in Circulo Samboriensi; 4. 45; 5. Satis bonum; 6. Scholae satisfaciens; 7. Mediocre; 8. Emendati; 9. Bonus; 10. Bo-

nus; 11. Philosophiae et Juri naturae studuit Leopoli — versatus in Geometria practica. Scit latine, germanice et polonice; 12. Admonitio hominem hunc emendavit.

V. 1. Infimae substitutus; 2. E. nobilis; 3. Galicia Villa Kluince Circuli Tarnopolensis; 4. 27; 5. Bonum et probum; 6. Assidua; 7. Optime scholae satisfaciens; 8. Ad elegantiam et aliorum exemplum compositi; 9. Optimus et instituto exacte respondet; 10. In utroque laude et commendantione dignissimus; 11. Philosophiae Leopoli operam navavit. Aliquot annos in Circulosi Officio sine mercede laboravit Scit culte Germanice et Latine; 12. Omni ex parte commendandus vir labori non parcens, mereturque optimo jure sui rationem habendam, omni enim se familiae suae sustentandae destitutus est modo.

Sub fide et conscientia
N. de N.
Gymn. Praefectus.

Gdy właśnie sto lat minęło od zestawienia i przedłożenia władzy tej wcale ciekawej kwalifikacyi, pozwalam sobie podać ją czytelnikom „Muzeum“ do wiadomości, zachowując przytem pisownię oryginału. *Charkiewicz.*

WRAŻENIA I WSPOMNIENIA.

(KARTKI Z PODRÓŻY).

(Dokończenie).

O uroczystościach, połączonych ze zjazdem, wspomnę tylko mimochodem. Wstępne zebranie odbyło się w obszernych salonach Towarzystwa górniczego, uczta tamże w dniu następnym, nie wziąłem jednak w niej udziału, pouczony doświadczeniem dawniejszych zjazdów, na których butne pruskie toasty do przyjemności nie należały. Po tej biesiadzie oglądano illuminacyę ruin zamku Maurycego, ani zbyt bogatą, ani zbyt świetną; kilka ogni bengalskich w oknach i strzelnicach wystarczyło, aby ściągnąć tłumy gości i „Halorów“ nad brzegi Sali.

Jeden wszelako akt uprzejmości należy podnieść z niekłamanem uznaniem; było nim świetne przedstawienie „Menaechmów“

Plauta, poprzedzone bardzo poprawnie wygłoszonym prologiem, a po zakończeniu ich wspaniałe odegranie 2. aktu Weberowskiego „Oberona".

T. zw. „Bierabend", wydany przez miasto, zgromadził na drugi dzień uczestników zjazdu w piwnicy ratuszowej, o której szczególnem umieszczeniu na pierwszem i drugiem piętrze wspomniałem powyżej; nazajutrz rozjechali się goście bądźto na wycieczki bądź do domu. Prawie każdy z uczestników kongresu otrzymał wedle zwyczaju w upominku naukowe rozprawy przeważnie miejscowych uczonych.

I tak otrzymaliśmy:

1. od greckiego kółka w Hali (Graeca Halensis) książkę p. t. „Apophoreton", zawierającą następujące rozprawy:

W. Dittenberger: Athenaeus und sein Werk;

G. Wissowa: Römische Bauernkalender;

Fr. Blaß: Über die Zeitfolge von Platons letzten Schriften;

Fr. Bechtel: Über die Bezeichnung des Magens im Griechischen;

U. Wilcken: Zur Drakontischen Verfassung;

C. Robert: Zur Oidipussage;

B. Erdmann: Psychologische Grundbegriffe der Sprachphilosophie;

R. Pischel: Vier Lieder der deutschen Zigeuner;

E. Meyer: Die Alliaschlacht.

2. Od miejskiego gimnazyum: „Festschrift" — sporą broszurę o następującej treści:

Fr. Friedersdorff: Aus Franz Petrarcas poëtischen Briefen;

B. Bräunig: Über das Gebiet der aristotelischen Poëtik;

O. Genest: Die Bedeutung Heinrich Barth's für die geographische Erforschung Afrikas;

M. Consbruch: Die Erkenntnis der Prinzipien (*ἀρχαί*) bei Aristoteles;

Fr. Kaehler: Forschungen zu Pytheas Nordlandsreisen.

3. „Z biblioteki fundacyi Franckego" — dar kollegium łacińskiej Szkoły głównej fund. Franckego.

4. „Lehrproben und Lehrgänge" — red. Fries — zeszyt 77.

5. Archaeologische Probleme in der Provinz Sachsen" Dra P. Höfera.

6. „Sallustiana“ — zeszyt 1. — Dra Bertolda Maurenbrechera.

7. „Stilfragen aus der lateinischen Dichtung des Mittelalters“ Dra Pawła von Winterfelda.

8. „Gedanken eines Vaters zur Gymnasialfrage“ Ludwika von Sybla.

9. „Das humanistische Gymnasium“ XIV. tomu zeszyt 4 i 5.

To były dzieła, które ja otrzymałem; szczęśliwsi odemnie zdobyli jeszcze kilka tomów i zeszytów pism rozmaitych. Nazwiska autorów przeważnej części rozpraw dają dostateczną rękojmię naukowej wartości tychże; dodam, że są pomiędzy niemi rzeczy także bardzo ciekawe.

W klatce schodowej Uniwersytetu urządziły księgarnie wystawę środków pomocniczych do objaśniania rzeczy starożytnych, nauczania geografii i historyi. Spotkałem się ze starymi znajomymi, obrazami Cybulskiego, Langa, Hölzla, i przekonałem się, że zakłady nasze nie tylko nie ustępują niemieckim w uposażeniu w środki poglądowe, ale nawet nad nimi górują. Na jedną tylko — zdaniem mojem — pożyteczną publikacyę śmiem zwrócić uwagę: „Schneider und Metze. Hauptmerkmale der Baustile. Verlag von Ferdinand Hirt und Sohn in Leipzig“.

Co jednak ciekawsze od tych środków, to pokarm duchowy, jakiego młodzieży niemieckiej czasopisma, przeznaczone dla niej, dostarczają. Wychodzi m. i. w Lipsku pisemko p. t. „Der Hauslehrer“, tygodnik, który ma za zadanie regulować stosunek nauczyciela domowego do dzieci. Otóż numer 23. z dnia 15. czerwca 1902 — nota bene umieszczony pomiędzy innymi środkami naukowymi — podaje ciąg dalszy seryi artykułów p. t. „Die Polengefahr“, a w szczególności artykuł V. p. t. „Polnische Kampfmittel“, w którym w sposób przewrotny, wprost szatański, przedstawia Niemców jako ofiary polskiej agitacyi i zuchwałości. Hakatyzm stara się w ten sposób zatruć już dusze niewinnych dzieci i podszczuć je przeciw tym bliźnim, których ograbia z moralnego i materyalnego mienia, wyzuwa z dziedzicznej ziemi, pozbawia ojczystego języka.

Tak się prezentuje pedagogia prusko-niemiecka, wszczepiająca jad nienawiści w młodociane serca. A ta okropna obłuda!...

„nabija strzelbę i liczy różaniec“. Za sześć lat mija pięć wieków od Grunwaldu — „tyle głów hydry jednym tam ścięto zamachem“, a przecież odrosły, aby się połączyć z potomstwem „babilońskiej“ wszetecznicy na naszą zgubę... Eli, Eli, lama sabachtani?!

A przecież ten naród niemiecki liczył niegdyś liczne zastępy najszlachetniejszych ludzi. I tutaj, gdzie ów „Hauslehrer“ szerzy religię nienawiści i głosi wojnę przeciw bezbronnym, żyli niegdyś głośni przyjaciele ludzkości, którzy nie znali własnych korzyści, a wszelkie czynności i usiłowania swoje kierowali względem na pożytek innych. Otóż i ja miałem sposobność oglądać jedną z najwspanialszych instytucyi filantropijnych, oprowadzany przez jej funkcyonaryusza, prof. Dra Jerzego Lübberta; mam tu na myśli

Zakłady fundacyi Franckego.

Nierzadkie i u nas hojne zapisy na cele humanitarne i kulturalne, a ofiarność magnatów tej miary, co Stanisław Skarbek, Maksymilian Ossoliński, Włodzimierz Dzieduszycki, książęta Czartoryscy, Edward Raczyński, stworzyła instytucye, które opiekują się bądźto ubogimi i opuszczonymi, bądź sztuką i nauką. Instytucye te stworzone przez wielkie majątki, dziedziczne zasoby, wyszły nie tylko z inicyatywy, lecz także z majątkowej możności fundatorów.

Inaczej tutaj. Założyciel ogromnej, jak później obaczymy, fundacyi, August Herman Francke, rozpoczął zbożne dzieło siedmioma guldenami, ale niezachwiana ufność i wiara w Opatrzność Boską, tudzież praktyczność niemiecka, krzepiła wolę i nie pozwoliła upaść zamiarom szlachetnego idealisty.

Urodzony 22. marca 1663 w Lubece, ukończył studya gimnazyalne w mieście Gotha, teologiczne i filologiczne w Erfurcie i Kilonii. W roku 1685 habilitował się jako docent teologii w uniwersytecie lipskim, lecz kiedy obrał kierunek pietystyczny, musiał się ograniczyć do wykładów z zakresu pedagogiki. Ścigany przez prawowiernych pastorów luterskich, ustąpił z katedry i przeniósł się na uniwersytet w Hali, gdzie wykładał naprzód (od r. 1692) języki wschodnie, od r. 1698 teologię. W r. 1715 objął probostwo przy protestanckim kościele św. Ulryka i umarł na tem stanowisku w r. 1727. Działalność uniwersytecka i duszpasterska Franckego blednie wobec dzieła, które stworzył. Początki, jak

wykazaliśmy powyżej, były skromne. Wystarczyło to zaledwie na najem izby na szkółkę dla ubogich, w której uczyli studenci. A przecież nie ustał szlachetny mąż w swych usiłowaniach, lecz założył kolejno pedagogium, szkołę wydziałową, szkołę łacińską i „Seminarium praeceptorum“, połączone z bezpłatnym wiktem, które miało kształcić nauczycieli dla wszystkich powyższych zakładów. Już w trzy lata po założeniu (1695—1698) miały szkoły 56 nauczycieli i 409 uczniów. Z szkołami połączył Francke dom sierociński, który stał się z czasem osią wszystkich zakładów, i założył nadto dla pedagogium i szkoły łacińskiej wyższe seminaryum nauczycielskie. W miarę, jak zbierane skrzętnie fundusze rosły, budował Francke domy na pomieszczenie swoich zakładów, które u schyłku dni założyciela liczyły 2200 uczniów a dwustu uczniom użyczały stałego przytułku.

Idea, która mu przyświecała, było wychowanie do świątobliwości, która przez Franckego pojęta szczerze i rzetelnie, kryła w sobie pewne niebezpieczeństwa. Bo jeżeli pietyzm Franckego co do swej szczerości nie ulega żadnemu podejrzeniu, mógł się łatwo u innych a zwłaszcza w młodych sercach wykoszlawić i wyrodzić w obłudę. Wszelako praktyczny Niemiec nie był ślepym na potrzeby życiowe, a przykład Komeniusza nauczył go cenić przyrodę i język ojczysty. Nadto był zwolennikiem nauki rysunków, a respirya wypełniał ślöjdem, jakbyśmy to dzisiaj nazwali, stosując się do upodobań uczniów swoich.

Aby zaś swoim zakładom zabezpieczyć podstawę materyalną, upatrzył w sposób dziwnie praktyczny źródła, z których dochody płynęły obficie, jak aptekę, ekspedycyę lekarstw, drukarnię. Skutek, jaki jego starania odnosiły, przemawiał silnie do przekonania, tak iż liczni pedagogowie i uczniowie, którzy z jego wyszli szkoły, doznawali chętnego i gościnnego przyjęcia w Prusiech.

Jeżeli śmiałem podać krótki szkic żywota tego dziwnego i podziwienia godnego człowieka, to uczyniłem to w tym celu, aby wykazać, co energia i zapobiegliwość jednostki stworzyć zdołała.

Zakłady fundacyjne składają się z zabudowania głównego; od tego ciągną się dwa szeregi trzypiętrowych domów, które wraz z pedagogium, tworzącem granicę od wschodu, zamykają prostokątny dziedziniec 250 m długości. Od strony południowej łączą się z tą grupą budynków zabudowania, powstałe już w czasach

nowszych, jak wyższa szkoła żeńska, wyższa szkoła realna, drukarnia domu sierocińskiego wraz z drukarnią instytucyi biblijnej imienia barona Cansteina, szpital, hala gimnastyczna, magazyny i inne zabudowania gospodarskie. Nadto po stronie wschodniej otrzymała apteka domu sierocińskiego umieszczenie w poważnym i pięknym budynku.

Domy te tworzą formalne miasto, a przynajmniej wielką i ludną dzielnicę, jeżeli się zważy, że wraz z ogrodami, dziedzińcami i boiskami zajmują $18^1/_2$ hektara powierzchni a mieszczą w sobie przeszło półczwarta tysiąca ludzi w czasie szkolnym.

W szczytowym tympanonie głównego budynku umieszczone są dwa czarne orły, wzlatujące ku złotemu słońcu, wiersz z proroka Jezajasza i napis „Franckens Stiftungen“.

W skromnym budyneczku obok mieszkał, jak tablica pamiątkowa stwierdza, fundator przez lat 14; w parterze pierwotnego budynku fundacyjnego mieści się księgarnia domu sierocińskiego, na górze Latina (szkoła łacińska) z 12 klasami. Z budynkiem głównym łączy się jadalnia na 400 wychowanków, nad nią sala zebrań, przyozdobiona portretami dyrektorów i napisami przeważnie biblijnymi; w dziedzińcu biblioteka publiczna, licząca 45000 tomów, ma swój własny budynek, który przypiera do wspomnianego już powyżej zakładu biblijnego barona Causteina.

Ogrody, boiska i plantacye dostarczają świeżego powietrza wychowankom, którzy z nich korzystają wydatnie. Organizacya zakładów jest następująca:

I. Zakłady naukowe:

1. Łacińska szkoła główna (Latina) czyli gimnazyum. Opłata szkolna wynosi rocznie 135 M (162 K); opust dla każdego z dwojga rodzeństwa 10 M, z trojga 20, z czworga 25 M, z pięciorga 27, sześciorga 38 M; w najlepszym więc razie wynosi opłata 105 M czyli 126 K rocznie. Klas liczy zakład 19, uczniów 700.

2. Wyższa szkoła realna (od r. 1835). Opłata, jak w gimnazyum; klas 12, uczniów 426.

3. Wyższa szkoła żeńska (od r. 1835) i

4. Seminaryum nauczycielskie żeńskie z półrocznym kursem przygotowawczym (od r. 1879).

Wyższa szkoła żeńska liczy klas 10; opłata szkolna w klasach I. do VIII. 120 M (144 K), w IX. i X. 100 M (120 K); opust jak w gimnazyum. Uczenic 440.

Seminaryum liczy trzy klasy; — uczenic 100, z których każda opłaca 180 M (216 K) rocznie; opłata szkolna na półrocznym kursie przygotowawczym wynosi 60 M.

5. Szkoła wydziałowa męzka (założ. 1695) o 15 klasach i 680 uczniach (opłata szkolna 48 M = 58 K) i

6. Szkoła wstępna (ludowa) o 6 klasach i 230 uczniach (opłata szkolna 90 M = 108 K).

7. Szkoła wydziałowa żeńska (założ. 1695) o 12 klasach i 500 uczenicach (opłata szkolna 48 M).

Uwaga. Pedagogium z r. 1697 zwinięto w r. 1873 jako zakład szkolny; tak samo w r. 1894 szkołę bezpłatną, założoną w r. 1695; uczęszczało do niej w tych 200 latach 9550 chłopców i 9750 dziewcząt.

II. Zakłady wychowawcze:

1. Zakład sierót (rok zał. 1695) dla 121 chłopców, 18 dziewcząt.

2. Internat (z r. 1697) dla 240 uczniów szkoły łacińskiej i szkoły realnej. Opłata wynosi 480—510 M rocznie.

3. Alumnat królewskiego pedagogium dla 70 uczniów szkoły łacińskiej i szkoły realnej. Opłata roczna: 720 M.

III. Przedsiębiorstwa:

1. Księgarnia (założ. 1698).
2. Drukarnia (z r. 1701).
3. Apteka (z r. 1698).

IV. Instytucye z fundacyą połączone:

1. Zakład biblijny barona Cansteina, założony w r. 1710 przez Karola Hildebrandta barona Cansteina, rozpowszechnił od roku założenia do końca r. 1902 7,198.845 egzemplarzy biblii starego i nowego przymierza — rozumie się protestanckich — a pomiędzy niemi około 100.000 egzemlarzy w języku polskim, litewskim, wendyjskim. (Były docent Uniwer-

sytetu lwowskiego a obecny profesor Uniwersytetu gradeckiego, Dr. Raban baron Canstein, z tej samej rodziny pochodzi).

2. Wschodnio-indyjski zakład missyjny.

3. Fundacya panieńska dla sierót urzędników fundacyjnych.

4. Chór śpiewacki miejski.

V. Administracya

dzieli się na:

1. administracyę ekonomiczną,

2. budowniczą,

3. szpitalną.

Oprócz obszaru $18^1/_2$ ha fundacya jest właścicielką 64 hektarów wydzierżawionych gruntów w mieście i czterech majątków ziemskich o łącznej powierzchni 720 hektarów.

Nie można się powstrzymać od podziwu dla dzielności i rozumu męża, któremu ogrom tej fundacyi swe powstanie zawdzięcza; wielka to musiała być wiara w pomoc Bożą, wielka miłość do ludzi, która taki gmach umiała zbudować.

Ale nie podobna i społeczeństwu wielkich cnót odmówić; nie zazdroszczono szlachetnemu fundatorowi, lecz cieszono się jego zdobyczami, — nie przeszkadzano mu, lecz popierano go,— nie uwłaczano jego czci, lecz uznawano szlachetność jego usiłowań, — po śmierci Franckego nie roztrwoniono jego spuścizny, lecz rozszerzono jego fundacyę, utrwalono jej byt, — nie spaczono jej przeznaczenia, lecz uszanowano wolę założyciela, przystosowując tylko zakłady do potrzeb czasu.

Doczekał się też Francke pomnika od wdzięcznej potomności. Wielki rzeźbiarz, który z ramienia Edwarda Raczyńskiego ulał ze spiżu prześliczny posąg Mieczysława i Bolesława w Poznaniu, Chrystyan Rauch, uczcił pamięć Franckego szlachetnym a wymownym pomnikiem, który przed budynkiem zwiniętego tymczasem pedagogium odsłonięto w r. 1829. Postać wielkiego filantropa, przyodziana w togę profesorską czy pastorską, zajmuje środek grupy, składającej się z trzech osób, chłopczyka dźwigającego księgę, zwróconego do mistrza, który wzniesioną prawicą wskazuje na niebo, i dziewczynki ze złożonemi do modlitwy rączkami, na której główce spoczęła lewica nauczyciela i dobrodzieja. Grupa to, choć skromna, ale bardzo piękna; spoczywa

jednak na cokóle zgoła nieodpowiednim, bo jakby na jakimś podnóżku o sześciu słupkach.

Dodać winienem, że przy odsłonięciu przemawiał Herman Agaton Niemeyer, który był dziesiątym po Franckem dyrektorem zakładów. Byli zaś pomiędzy dyrektorami i kondyrektorami tychże oprócz fundatora mężowie tej miary, co August Herman Niemeyer, Maksymilian Schmidt, Fryderyk August Eckstein, Otton Frick, a jest obecnie Wilhelm Fries, znany następca Fricka w redakcyi nieocenionych „Lehrproben und Lehrgänge".

Zwiedzanie podobnych zakładów podnosi na duchu, zwłaszcza gdy obok szczytności idei trwałość jej wykonania przemawia do umysłu i serca. Tem zaś większy szacunek powziąłem dla instytucyi, kiedy zwiedzałem szczegółowo te skromnie urządzone sale i mieszkania wychowanków, którzy opłacając jak na Niemcy stosunkowo wysoką pensyę (720 M), mieszkają po trzech w jednej sypialni i mają również wspólny pokój do pracy. Taka młodzież hartuje i uczy się i zyskuje w następstwie tego przewagę, którą niekiedy, co prawda, brutalnie wyzyskuje, której jednak własnej dzielności przeciwstawić nie umiemy.... Nie tracę jednak otuchy, lecz powtarzam i na tem miejscu myśl, której dałem już gdzie indziej wyraz; my nie śmiemy zaprzepaszczać nawet jednostek, lecz musimy dla nich stwarzać przytuliska w postaci internatów i burs, w którychby młodzież nasza mieszkała skromnie a zdrowo, żywiła się pokarmami prostymi a posilającymi, ćwiczyła swe siły fizyczne i umysłowe ku pożytkowi społeczeństwa i chwale Ojczyzny. A tak — wyrzucona na bruk miasta, narażona na głód i chłód a — co gorsza — na miejskie pokusy, niejedna zdolność wybitna tonie i marnieje bezpowrotnie.

Bursa Kościuszki, internat Piramowicza — to początek; na tej drodze potrzeba kroczyć dalej.

Fundacye Franckego wynagrodziły mi sowicie wszelkie inne niedomagania, jakie uczuwałem; z pewnem więc uczuciem zadowolenia podążyłem do Berlina, aby zwiedzić

Muzeum Pergameńskie.

Zgruchotane marmury przesławnego fryzu, który niegdyś zdobił ołtarz Zeusa i Ateny w Pergamon, poukładane jeszcze w roku 1899 po deskach w kilku salach królewskiego Muzeum

w Berlinie, o czem wspomniałem w „Muzeum“ z r. 1900, doczekały się wspaniałego przybytku.

Muzeum pergameńskie wzniesiono w bezpośredniem sąsiedztwie królewskiego Muzeum i królewskiej Galeryi narodowej podług planów Wolffa a pod nadzorem Hasaka w latach 1897—1899, urządzano zaś do r. 1901. Główną myślą było ustawić wspomniany fryz w takim stanie, któryby się zbliżał jak najwięcej do pierwotnego, i dać mu oświetlenie odpowiednie. Okazała się przeto potrzeba zbudowania prostokątnej sali środkowej, otoczonej szerokim kurytarzem, którego wewnętrzna ściana a zarazem zewnętrzna onej sali jest przyozdobiona szczątkami rzeźb ołtarzowego fryzu, zewnętrzna zaś służy za tło dla innych rzeźb i ważniejszych napisów pergameńskich.

Nie chcę się rozwodzić nad położeniem miasta Pergamon i jego dziejami; wystarczy wspomnieć, że Pergamon było w posiadaniu dyadocha Lizymacha, który tutaj powierzył bogaty skarb uczciwości i straży kondotyera Filetajrosa. Filetajros skarb ten sobie przywłaszczył i stworzył państewko, dokupując okoliczne ziemie. Tron pozostawił synowcom Eumenesowi I. i Attalosowi I., którzy panowali od r. 263 do 197 przed Chr. W szczególności Attalos poskromił hordy gallickie, które się aż do Azyi Mniejszej przedarły, nadał sobie godność i tytuł królewski i starał się o uwiecznienie swego imienia przez wspaniałe pomniki. Tak samo postępował syn jego Eumenes II. (197—159 przed Chr.), który Pergamon uczynił stolicą całej Azyi Mniejszej, przyozdobił olbrzymiemi budowlami, przepięknymi posągami, a obwarował potężnymi murami warownymi. On to wzniósł Zeusowi i Atenie ów wielki ołtarz, ozdobiony bogatym fryzem, on pobudował wspaniałe hale wokoło świętego *τέμενος* Ateny, połączone z przesławną biblioteką pergameńską, która usiłowała współzawodniczyć z aleksandryjską. Eumenes miał jeszcze dwóch następców, z których drugi, Attalos III., był ostatnim królem pergameńskim, gdyż w r. 133 przed Chr. przekazał testamentem swoje państwo Rzymianom. Za czasów rzymskich używało Pergamon względnego spokoju; zmiany zaszły dopiero za panowania Bizancyum a później za tureckiego. Walące się pod uderzeniami mahometańskich taranów cesarstwo bizantyńskie usiłowało się bronić, a wśród obrony nie oszczędzało pamiątek i wspaniałych dzieł sztuki, zużytkowując ciosy kamienne, marmurowe płyty, spiżowe i mar-

murowe posągi na mury ochronne, skąd je dopiero pruskie poszukiwania wydobyły. Do nich dał inicyatywę Karol Humann, przesyłając w r. 1873 kilka fragmentów wielkiej wypukłorzeźby z pergameńskiego zamku do Berlina. Ówczesny dyrektor zbiorów królewskich Conze umiał zapoczątkować systematyczne wygrzebywanie okruchów, którem kierował aż do r. 1886 wymieniony Humann przy pomocy bardzo zasłużonego około tej akcyi Ryszarda Bohna. Główną uwagę skierowali wymienieni uczeni na odzyskanie szczętów ołtarza położonego na szczycie góry zamkowej. Odkryto wtedy i inne przybytki, a w szczególności świątynię Ateny, wspomniane hale i bibliotekę. Inne okruchy dostały się w rozmaite strony, wszystkie zaś fragmenta wypukłorzeźby ołtarzowego fryzu i najważniejsze inskrypcye otrzymał Berlin i umieścił w osobnem — „Pergameńskiem Muzeum“.

Z przedsionka wchodząc, ma się przed sobą schody, wiodące do ołtarza. W układzie tychże uskuteczniono jedyną architektoniczną zmianę. Pierwotne schody zajmowały dwie trzecie szerokości całej budowy; aby zyskać na miejscu, uczyniono pośrodku prostokątne wcięcie, pozostawiając schody — rozumie się — o tyle węższe po obydwu bokach. Wiodą one na platformę, na której stał ołtarz właściwy na podmurowaniu o powierzchni kwadratowej. Tę bazę ołtarza zdobiły ze wszystkich stron w wysokości 2·5 m nad poziomem wypukłorzeźby, a nad niemi szeroki gzyms. Ponad podmurowaniem wznosiła się otwarta hala o jońskich słupach, której tylną ścianę, zwróconą ku właściwemu ołtarzowi ofiarnemu, zdobiły mniejsze reliefy, przedstawiające zdarzenia z życia Telefosa, mitycznego założyciela miasta. Resztki tej rzeźby są umieszczone na ścianach muzealnych.

Niełatwa to rzecz bez pomocy rysunku opisywać dzieło architektoniczne dosyć złożone; poprzestaję więc na ogólnych zarysach i przechodzę, nie siląc się na oddanie szczegółów, do samego fryzu.

Olbrzymia rzeźba przedstawia walkę bogów olimpijskich z gigantami czyli t. z. gigantomachię. Mit ten o podkładzie ogólnoaryjskim walki jasności z ciemnością, dobrego pierwiastka ze złym, w starożytności rozumiano powszechnie; szczegóły podawały napisy ponad postaciami bogów; imiona gigantów natomiast były poniżej fryzu umieszczone, tak iż już ten porządek ułatwiał zrozumienie ról walczących postaci. Ponieważ mniej więcej trzecia

część imion bogów się przechowała, a bryły gzymsu, na którym były umieszczone, wedle kształtu okruchów można było zestawić, uzyskano też następstwo poszczególnych postaci, a tem samem możność ugrupowania tychże w pierwotnym porządku. Tem samem zdołano odtworzyć plan kompozycyi olbrzymiego pasma tych mitycznych postaci. Trudniejsza sprawa z gigantami. Starsza sztuka helleńska przedstawiała ich antropomorficznie, późniejsza — w danym wypadku pergameńska — przekształciła gigantów w potwory, skombinowane z kształtów ludzkich i zwierzęcych, których cielska olbrzymie zakończone częstokroć wężami zamiast nóg, a to w tym celu, aby jeszcze lepiej uwydatnić ruch i sposób walki. Poniżej imion gigantów były podane imiona rzeźbiarzy: Theorretos, Dionysiades, Orestes, o których zresztą nic nie wiemy.

Płaszczyzna tego rzeźbionego pasa miała 2 m 30 cm wysokości, a była utworzona z płyt marmurowych, które się łączyły t. z. fugami a nadto były z tyłu spojone klamrami. Szerokość tych płyt jest różna, wynosi od 60 cm do 1 m 10 cm, grubość zaś zazwyczaj pół metra. Jak się zdaje, naprzód fryz zupełnie płaski osadzono, a rzeźby wykonano dopiero na miejscu. Części niektórych postaci są dorobione z osobnych brył. Materyałem był sinawo biały marmur, o którego pochodzeniu nie wiemy.

Kiedy Bizantyńczycy zapotrzebowali materyału na mur ochronny, rozluźnili spojenia płyt, wmurowując je w obwarowanie i wyprawiając uzyskaną płaszczyznę tynkiem, który chronił rzeźby od wpływów niszczących; natomiast to, co wydobyto z gruzów, uległo wydatniejszemu zepsuciu.

Okruchy zestawiano przez lat dwadzieścia pod kierownictwem rzeźbiarzy Freresa i Possentiego w pracowni królewskich muzeów; postaci nie uzupełniano, tylko płaskie tło, o ile było poszczerbione i pożłobione, wypełniono cementem.

Oglądać należy od prawej ściany fryzu; opisywać go tutaj nie będę, odsyłając czytelnika do wydanego przez zarząd królewskich muzeów przewodnika (Führer durch das Pergamon-Museum. Berlin. Georg Reimer. 1902).

O doniosłości tej archeologicznej zdobyczy można powziąć wyobrażenie, jeżeli się przeglądnie katalog dzieł znakomitych autorów, jakie o tym przedmiocie powstały, tudzież spis licznych

odlewów gipsowych, których cena dochodzi do 650 M (grupa Zeusa) za sztukę.

W każdym razie hellenistyczna rzeźba ma w ołtarzu Zeusa najwspanialsze świadectwo, gdyż żadna inna grupa z tym ogromnym pasem rzeźbionych a treścią połączonych obrazów w porównanie iść nie może. Śmiało zaś twierdzić można, że sztuka nowożytna nie zdobyła się na rzeźbę tej miary, co fryz pergameński.

Wyznaję też otwarcie, że wycieczka do Berlina, choć nie była po drodze, wynagrodziła trud ten sowicie.

Jedyny wieczór, jaki spędziłem w Berlinie, poświęciłem t. z. Małemu Teatrowi pod Lipami, w którym grano 11. października 1903 przejmujący smutkiem, wprost przygnębiający, dramat Maksyma Gorkiego p. t. „W przytulisku nocnem“ — lub, jak inni tłómaczą, „Na dnie“.

Teatr powyższy, pozostający pod umiejętnem kierownictwem Reinhardta, należy do rzędu teatrów t. z. wolnych, jak „Theatre libre“ Antoine'a w Paryżu lub „Intimes Theater“ we Wiedniu. Grają w tych teatrach sztuki najmłodszych dramaturgów, dekadentów, symbolistów i secesyonistów, a grają przeważnie świetnie. I tutaj — w tem „Kleines Theater“ — grano koncertowo i wywołano wielkie wrażenie, nie psute banalnymi oklaskami galeryi, bo galeryi niema, ani zblazowanem ziewaniem lóż, bo tych także niema. Sala mieści 360 krzeseł i — jedną lożę, ozdób nie ma żadnych, a scena wznosi się bezpośrednio w sali przed widzem, jak w teatrze amatorskim. Muszę wyznać, że kiedy się widzi akcyę tak bezpośrednio przed sobą, bierze się w niej żywszy udział, jest się wprawdzie tylko widzem, lecz w duszy prawie towarzyszem wypadków i niedoli. Wielki teatr i swą wspaniałością i orkiestrą i oddaleniem sceny budzi na każdym kroku świadomość, że się jest w teatrze, — tutaj tę świadomość prawie się zatraca. Dlatego też sądzę, że dramata psychologiczne na małej a tak bezpośredniej scenie z głębszem się spotkają zrozumieniem, niż na deskach wspaniałej widowni.

Nazajutrz oglądnąłem jeszcze niedawno odsłonięty w Zwierzyńcu (Thiergarten) pomnik Ryszarda Wagnera dłuta Haberlandta a fundacyi Leichnera, który zdobywszy olbrzymi majątek na tłustym pudrze, ofiarował Berlinowi wspomniane dzieło sztuki — pretensyonalne a marne. Widoczny na niem wpływ Klingerow-

skiego Beethovena, ale wpływ znaczący się tylko w zewnętrznych drobiazgach... „wie er sich räuspert, wie er spuckt, hat er ihm glücklich abgeguckt“ — ale nic więcej. Już to ten olbrzymi ogród nie ma szczęścia do posągów. Na rozkaz królewski powstała w t. z. alei zwycięztwa gwardya marmurowych drągali, mających wyobrażać antenatów królewskich, która rozjuszyła do tego stopnia jakichś zbyt energicznych estetów, że kilku z pomiędzy niej poutrącano nosy, — połatane potem dosyć umiejętnie. Było wiele o to hałasu i poszukiwań, nie wiem, czy sprawców schwytano, — dość, że szereg brandenburczyków uzupełniono, a tak porządnie, tak pod miarę i pod sznur, że od tej jednostajności aż na ziewanie zbiera. Natomiast jednego z berlińskich pedagogów posągi Hohenzollernów w taki wprawiły zachwyt, że zadał Primanerom do opracowania temat następujący: „In wieweit läßt sich aus der Beinstellung der Hohenzollern in der Siegesallee auf den Charakter der dargestellten Persönlichkeiten schließen?“ (!!!) („Die Zeit“ z 26. października 1904, Nr. 748). Czyż może się coś niedorzeczniejszego zdarzyć w szkole? I to szkoła pruska, stołeczna — ów wzór okrzyczany.

Nie zwłóczyłem w Berlinie; już nazajutrz (12. października 1903) po przyjeździe wybrałem się popołudniu w drogę do kolebki naszego narodu, do dręczonej i umęczonej Wielkopolski, aby zwiedzić

Poznań.

W uroczystym, poważnym nastroju przybyłem do najstarszej stolicy biskupiej w Polsce, założonej w dwa lata po przyjęciu chrześcijaństwa przez Mieszka. W każdym więc razie musiało to być u schyłku X. wieku miasto bardzo znaczne; w niem też nasz Chrobry przyjmował Ottona, odwiedzającego grób św. Wojciecha w Gnieźnie. Z czasem rozszerzało się i zaludniało coraz więcej; po obu brzegach Cybiny a po lewym Warty powstały przedmieścia św. Wojciecha i św. Marcina. Zachodnia dzielnica powstała w połowie XIII. wieku za Przemysława, który w niej osadził na prawie magdeburskiem niemieckich osadników. Do końca XVI. wieku rozwija się tutaj przemysł, handel i — co za tem idzie — dobrobyt, w XVII. dzieli Poznań losy kraju, podupada, a wyludniany przez wojny i zarazy, schodzi do rzędu miast niewielkich o kilku tysiącach mieszkańców. Drugi rozbiór

rzucił Poznań na pastwę Prusaków, w których kleszczach prócz kilkuletniej przerwy Księstwa warszawskiego do dziś pozostaje. Nie podobna, aby rządy pruskie nie wycisnęły na mieście swojego piętna; około trzeciej części ogółu mieszkańców, wynoszącego po wcieleniu okolicznych miejscowości 120.000, mówi po niemiecku. Wszelkie tu urzędy prowincyonalne i Sejm krajowy mają swą siedzibę; ostatnio założono tu Akademię prawniczą z prawami Wydziału uniwersyteckiego.

Nie potrzebuję się długo nad środkami rozwodzić, jakich rząd używa, aby kraj i miasto sprusaczyć; są one aż nadto znane i boleśnie przez nas odczuwane. Nie chcę też snuć historyozoficznych rozmyślań i wniosków, — dość, że odbierają nam wszelkimi sposobami ziemię, szkołę, wdzierają się nawet do kościoła, kładą swój stempel na wszystko, — pewni, że wywłaszczą i wynarodowią Polaków tak, jak zniszczyli nadłabskich Wendów, nadbałtyckich Obotrytów i Pomorzan....

W przeddzień mego przyjazdu odsłonili na bolesne urągowisko nasze posąg wrogiej pamięci twórcy komisyi kolonizacyjnej, Bismarcka; zajęto kawał ziemi piastowskiej pod stopy największego jej wroga, aby stwierdzić raz jeszcze „Vae victis“. Berlińskiej bramie przypadła ta smutna ozdoba w udziele, — posąg, jakich wiele, — pospolity w Niemczech, jak zdawkowy pieniądz.

Wspomniałem mimochodem o tym niemieckim feście, jaki Poznań w dniu 12. października 1903 oglądał, bo dochodziły mnie wiadomości, że radziby byli sprowokować przeciw temu reakcyę, aby sobie potem użyć na polskiej ludności represaliami, w których Krzyżak zawsze celował. Nie sprowokowali. Ludność wyrobiła się politycznie i w czczych demonstracyach nie upatruje patryotycznych czynów ani w ogólności oznak żywotności; — owszem tylko słabi demonstrują, aby przesadzając w pozornych oznakach siły, zaimponować tym, którzy ją rzeczywiście posiadają. Czy też wywlekanie uczuć patryotycznych na ulicę i zatargi z policyą są dobrą i skuteczną szkołą patryotyzmu, o tem dziś szczerzy patryoci są jednego zdania; demonstracye nieletnich lub niedoświadczonych mogą chyba służyć tylko reporterskiej reklamie. Rzecz inna manifestacya, która się ma do demonstracyi tak, jak stałe usposobienie do chwilowego nastroju; cechą przeto manifestacyi powaga, demonstracyi namiętne uniesienie.

O stałem usposobieniu Wielkopolan świadczą pomniki, jakie zasłużonym przodkom postawili, świadczą zakłady, których przeznaczeniem podtrzymywać narodowego ducha.

Najwspanialszy pomnik należał się przedewszystkiem twórcom polskiego państwa, — Mieszkowi, który przyjmując z narodem chrześcijaństwo, wprowadził go do rzeszy cywilizowanych narodów zachodnio-europejskich, — Bolesławowi, który potęgą swojego oręża i dzielnością roztropnego a przytem śmiałego polityka zbudował państwo bodaj czy nie największe w spółczesnej Europie. Pamięć ich uczcił wspomniany już powyżej Edward Raczyński wspaniałym posągiem spiżowym, modelowanym przez największego rzeźbiarza, jakiego Niemce wydały, Raucha. Wbrew estetycznym pojęciom jednego z lwowskich reporterów, który się gorszył złotawym połyskiem Mickiewiczowskiego posągu i zaprzestał niedorzecznych docinków dopiero wtedy, kiedy uprzedzając lata i lat dziesiątki, postaci Adama i geniusza sztuczną śniedzią powleczono, — posąg Mieczysława i Bolesława jest cały złocony. Za cokół ma piękny sarkofag, za tło złocone ściany bizantyńskiej kaplicy, istnego cacka architektury i ornamentyki. Banalny, prawie brzydki tum nie zasługiwał prawie na tę przepiękną ozdobę, jaką mu dano u schyłku lat trzydziestych ubiegłego stulecia. Złocenie i mozaiki (Matka Boska w ołtarzu), narodowi święci na złotem tle kopuły, obrazy pędzla Suchodolskiego i Brodowskiego, podwójny posąg naszych pierwszych królów, zdobią jeden z najpiękniejszych w całej Polsce przybytków Pana nad Pany. Wobec wspaniałości złotej kaplicy bledną nawet płaskorzeźby norymberskich Vischerów, jakie przypominają potomnym Górków, panów na Bninie, Grodzickich. Tutaj także ofiara pierwszego kulturkampfu pruskiego (z r. 1838), arcybiskup Marcin Dunin, otrzymał pomnik, choć trwalszy sobie wystawił swą książką do nabożeństwa, z której krocie tysięcy się modlą.

Na placu tumskim (katedralnym) wznosi się skromny ale piękny pomnik Jana z Czarnolesia, — niedaleko zaś kościół Panny Maryi, najstarszy, jak twierdzą, z kościołów poznańskich. Najpiękniejszym wszelako w Poznaniu kościołem jest parafialny pod wezwaniem Maryi Magdaleny, niegdyś jezuicki, wzniesiony w stylu Odrodzenia.

W szczególności wypada wspomnieć o wspaniałych ogromnej grubości żłobkowanych kolumnach, które sklepienie dźwigają. Polskie niegdyś gimnazyum Maryi Magdaleny, w którem uczyli głośni w Polsce mężowie, dzisiaj zniemczone zupełnie. Wobec tej bezwzględnej, brutalnej germanizacyi aż dziwić się wypada, że ratusz z niektórymi polskimi śladami przed nią się ostał. Z założenia renesansowy, skutkiem pożarów, aktualnych potrzeb i modnych upodobań ulegał rozmaitym przekształceniom i przeróbkom od r. 1508 aż po dni nasze; na froncie głównym znać jeszcze wśród śniedzi wieków ślady portretów królewskich,— w sali radnej jeszcze na stropie oprócz herbu miasta Poznania herby Polski i Litwy, a w starej sali posiedzeń Magistratu pozostawiono nawet posąg Stanisława Augusta.... czy w nagrodę za to, że dopuścił rozebranie swego państwa?...

W Poznaniu otrzymał pierwszy pomnik nasz narodowy wieszcz, Adam Mickiewicz; należał mu się za pruskich „landratów, hofratów“ właśnie tutaj. Jest on głośną antitezą poprzedniego posągu (Stanisława Augusta), oznacza odrodzenie w przeciwstawieniu do upadku. Dlatego też Prusacy z całą świadomością potęgi swego moralnego wroga, co „cierpiał za miliony“, lecz zarazem tchnął w te miliony narodową świadomość, otuchę, nadzieję lepszej przyszłości, dali pomnikowi jego skromny tylko kącik obok kościoła św. Marcina pomimo obfitości placów, jaką się Poznań odznacza. O ile wspanialszy, piękniejszy to plac, na którym stanął w Poznaniu pomnik Priessnitza, wystawiony sumptem wielkiego pana, który morawskiemu hydropacie w ten sposób okazał swą wdzięczność! Pomniczek wielkiego wieszcza stanął w zacienionym, wilgotnym kącie; — nie uważam go za wielkie dzieło sztuki: poza trochę teatralna, w jakiej Mickiewicz niezawodnie nigdy nie stawał. Co dziwna, to to, że pomnik pochodzi z r. 1856 a pod napisem ma datę 1859 r., — w każdym razie najstarszy to pomnik Mickiewicza w Polsce.

Pomijam inne budowle duchowne i świeckie, bo spieszno mi do Muzeum Narodowego (przy ulicy Wiktoryi), bogatego w bardzo cenne dzieła sztuki, starożytne zabytki przedhistoryczne, nieocenione skarby rękopiśmienne i książkowe. Właścicielem i włodarzem wspaniałych zbiorów jest „Towarzystwo przyjaciół nauk“,

*

a zabiegliwym dyrektorem głośny w piśmiennictwie naszem uczony, Dr. Bolesław Erzepki.

W galeryi obrazów podziwiamy „Złożenie Chrystusa do grobu“ Carracciego, „Herkulesa u Omfali“ Domenichina, obraz tej samej treści starszego Cranacha, Madonnę starszego Palmy, spotykamy się z trzema obrazami płodnego Canaletta, z Ruysdaelem, Wouwermanem. Z polskich malarzy należy wymienić Bacciarellego (portrety Stanisława Augusta), Chodowieckiego, Aleksandra Gryglewskiego, Suchodolskiego, Trębacza, Brandta i rzeszę pomniejszych.

Nie galerya jednak najcenniejszą własność przedstawia; Muzeum gromadzi skrzętnie przedhistoryczne czerepy, krzemienie i bronze, które Dr. Erzepki każe fotografować, wykopaną broń późniejszych czasów, a pomiędzy innemi szyszak rzymskiego pochodzenia.

Są tam i zbiory numizmatyczne; co jednak najważniejsza, to zbiór rękopisów, przechowywanych starannie w tekach, i zbiór starych druków polskich. Skrzętny dyrektor Erzepki wydał już krytycznie pisma Zabłockiego, w tece ma zaś przygotowane do druku pisma Trembeckiego i Węgierskiego. Ze starszych rzeczy opracował i wydał „Słownik łacińsko-polski Bartłomieja z Bydgoszczy“ podług rękopisu z roku 1532, pracę, uwieńczoną nagrodą Akademii krakowskiej w r. 1895 a wydaną w r. 1900, a ma przygotowany do druku słownik jeszcze starszy — z r. 1440, — odkrył rękopis Wilanowskiego-Wężyka, tudzież rękopis, jak sądzi, Mikołaja Reja, który przechowuje w bibliotece, w metryce zaś Uniwersytetu królewieckiego natknął się na list Jana Kochanowskiego przydomku Rey, — a więc nie naszego Jana z Czarnolesia — z r. 1555, wystosowany do księcia Albrechta z prośbą o zapomogę na podróż do Włoch. Jeżeli zaś ów Jan Kochanowski stanowczo nie jest identycznym z naszym poetą, to faktem jest, jak twierdzi Erzepki, że uczęszczali na ten uniwersytet bracia poety, Andrzej, inskrybowany w r. 1554, który złożył groszy 10, i Jakób Kochanowski, inskrybowany w roku 1555, który złożył grosy 5.

Winienem na tem miejscu podziękować serdecznie Dr. Erzepkiemu za tyle cennego czasu, jaki mi poświęcił, za tyle wiadomości, jakich mi udzielił.

Pozwolę sobie tu wspomnieć, że kiedy w bieżącym już roku z ramienia Uniwersytetu naszego obradowano nad jubileuszem Reja, wskazałem na rękopis, uważany przez Erzepkiego jeszcze nie bez zastrzeżeń za Rejowski; oto pragnąłbym przyczynić się tą wzmianką do wydobycia go na światło dzienne.

Jeżeli Muzeum narodowe krzepi otuchę i wiarę w naszą niespożytość, to z żalem wypada patrzeć, jak inna instytucya, w zamiarach założyciela na wskróś narodowa, wbrew prawu i brzmieniu listu fundacyjnego, przemyka się z naszych w niemieckie ręce. Mam tu na myśli bibliotekę Raczyńskich, umieszczoną w pięknym gmachu o 24 parami ustawionych spiżowych kolumnach w stylu korynckim, która się szczyci takim skarbem, jak rękopis „Maryi". Szlachetny założyciel, Edward Raczyński, pewno nie myślał, że zarząd miasta, któremu gmach i wspaniałą bibliotekę o 21.000 tomów darował, odda dyrekcyę zakładu jakiemuś Drowi Collmanowi, którego będzie zadaniem i tę instytucyę sprusaczyć.

Jakkolwiek rzecz to nie nasza, ale ponieważ piękna, nie chcę jej pominąć. Oto chcę wspomnieć o spiżowej studni przy Królewskim Placu, modelowanej przez Pfuhla. Grupa, która ją zdobi, przedstawia Perseusa, który ściąwszy głowę Meduzie, używa jej do pokonania smoka, strzegącego Andromedy. Studnia, wystawiona w r. 1888, nie odznacza się oryginalnością — taki Perseus z głową Meduzy w ręku, ulany z bronzu przez mistrza Benvenuta Celliniego, zdobi Loggię dei Lanzi we Florencyi, — ponieważ jednak jest udatnem naśladowaniem florenckiego dzieła, godzi się wspomnieć o niej choćby mimochodem.

Wieczór spędziłem w teatrze narodowym, stojącym w ogrodzie Potockiego przy ulicy Berlińskiej. Teatr sam skromny, ale dosyć akustyczny, nie krzyczy jaskrawą krasą, nie przygniata stiukami i złotem; skromnych, lecz wystarczających rozmiarów— czyni wrażenie na ogół dodatnie, a barwa biała w obramowaniu złotem przyczynia się do pogodnego nastroju.

Natomiast nie mógłbym się zgodzić nigdy na repertoar p. dyrektora Rygiera. Grano sztuczydło p. t. „Nasi Donżuani", rzecz już nie bez wszelkiego dowcipu, ale wprost bez najmniejszego sensu, a gra artystów sama przypominała mi żywo dramatyczną „szkołę" Łobojków i Woźniakowskich z przed lat czterdziestu.

Jak słyszę, dyrektor ma się przytem nieźle; być też może, że i na takim teatrze talent się zaznaczy i wyrobi, ale powiem otwarcie, że hojna Wielkopolan ofiarność na ojczystą sztukę domaga się innej, sowitszej nagrody.

Z ciężkiem sercem żegnałem prastarą dzielnicę Piastów, dręczoną i ściganą z krzyżacką zawziętością; jedyna otucha, że żelazo przez ogień w stal się zamienia, że krzyże, jakie bracia nasi znoszą, dadzą ich duszom hart stali i uzbroją w siły, które wystarczą, aby się oprzeć wszelkiemu gwałtowi.

Emanuel Dworski.

OCENY I SPRAWOZDANIA.

„PRZEGLĄD FILOZOFICZNY“. Rok VII. Warszawa 1904.

Mamy przed sobą bardzo obfity w treść i urozmaicony rocznik zasłużonego czasopisma, którego cały zeszyt drugi jest poświęcony H. Spencerowi (ogółem 7 rozpraw), a zeszyt czwarty Kantowi (4 rozpr.). Następujący zeszyt, zapowiedziany na grudzień, będzie zawierał w dalszym ciągu rozprawy, tyczące się Kanta z powodu setnej rocznicy jego śmierci. Zanim przystąpię do przeglądu tych rozpraw, muszę wpierw się uporać z sześciu innemi, z których pierwszeństwo oddaję rzeczy Dra K. Krauza: „Wiek złoty, stan natury i rozwój w sprzecznościach“. W sprawozdaniu z zeszłego rocznika („Muzeum“ z r. 1904, str. 177 i nast.) streściłem obszernie pierwszy rozdział tej pracy p. t.: Rousseau i rewolucya francuska, uczynię teraz to samo zwięźlej z rozdziałem drugim p. t.: Idealizm niemiecki i Hegel.

Wprowadzenie stopniowo godzących się sprzeczności do procesu objawiania się i do samego stawania się absolutu zawdzięcza idealizm niemiecki w wielkiej części Rousseau'owi, ponieważ u Vica ten pierwiastek znachodził się zaledwie w nieznacznym zarodku. Dla Hegla absolutem był proces sam, powszechne stawanie się świata, nie transcedentalne źródło wszechrzeczy, lecz ich imanentny koniec. Ostatniem słowem niemieckiej idealistycznej filozofii jest zaprzeczenie wieku złotego w przeszłości. Założenie rozwoju w sprzecznościach doprowadza logicznie następców heglizmu, a więc i spadkobiercę po całym idealizmie niemieckim, marxizm, do szukania w przeszłości zarodków ideału przyszłego.

Dwie autorki: M. Stefanowska, docentka fizyologii ogólnej na uniwersytecie w Genewie, i J. Joteyko, szef psycho-fizyologicznego laboratoryum na uniwersytecie w Brukseli, dzielą się w artykule wspólnym p. t.: „Asymetrya czuciowa, a ośrodki dla bolu“ swemi doświadczeniami nad wrażliwością na ból kilku symetrycznie położonych okolic ciała.

Nad problematem „O wolności woli“ zastanawia się J. Lewkowicz i dochodzi do wniosku (czy nowego?), że przyczynowość u człowieka jest dwojaka: z jednej strony każdy czyn człowieka wypływa z jego nieempirycznego charakteru i o tyle jest on w o l n y m, z drugiej strony każdy czyn człowieka wypływa z jego istoty empirycznej i warunków zewnętrznych, jest więc zjawiskiem i następuje z tą samą k o n i e c z n o ś c i ą, jak wszystkie inne zjawiska w przyrodzie.

Ks. Dr. J. Radziszewski zapoznaje czytelników z „Układem dziesiętnym w bibliografii filozoficznej“, noszącym miano Dewey'a, który to układ polega na klasyfikacyi ideologicznej i wprawdzie dawnego

podziału według chronologii i alfabetu nie wyłącza, lecz tylko usuwa na plan drugi, podrzędny.

Artykuł W. Gosiewskiego: „O zasadach prawdopodobieństwa“ jest przeznaczony dla czytelników, którzy nie studyowali specyalnie matematyki, ale którzy mają z algebry elementarnej wiadomości i jakie takie wyobrażenie o funkcyi matematycznej.

Ze „Studyów nad Leibnizem“ Dra A. Silbersteina mamy dotychczas roz. I. Metafizyka. Leibniz zwalcza z jednej strony panteistyczne pojęcie substancyi Spinozy, z drugiej zaś znosi zasadniczą różnicę, jaką wytworzył Kartezyusz pomiędzy człowiekiem, obdarzonym samowiedzą, a bezdusznemi zwierzętami. Według niego tylko substancye poszczególne są rzeczywiste, tylko monady, indywidua. Na indywidualności tedy polega zasadnicza właściwość jego substancyi. Zdaniem Leibniza niema początku życia ani też śmierci, jest tylko ewolucya i inwolucya (pojęcie, mówiąc nawiasem, znane już Empedoklesowi).

Przystępujemy do rozpraw, tyczących się Spencera Z pośmiertnego wspomnienia J. Halperna: „Herbert Spencer. 27. 4. 1820—8. 12. 1903.“ dowiadujemy się, że filozoficzne stanowisko Spencera było szczytnym produktem burżoazyjnej ideologii, że on stał w niewzruszonej opozycyi do socyalizmu z jednej strony, a z drugiej do imperyalizmu; że przejął się myślą zasadniczą, iż życie jest tendencyą do indywidualizacyi. Atoli błędnem jest spencerowskie rozszerzenie fizycznych uogólnień na świat zjawisk duchowych.

O „Monizmie Spencera“ mówi W. M. Kozłowski. Przeciw monistycznemu założeniu Spencera, że religia i wiedza są dwoma obliczami tej samej prawdy, jednej rzeczy nieznanej w swojej istocie — Niepoznawalnego, podnosi znany autor, że pojednanie nastąpić może i musi nie wskutek jedności twierdzeń, lecz wskutek zasadniczej różnicy dziedzin religii i wiedzy. Spencer zbliża się do kosmogonii starożytnych, przyjmuje cyklizm rozwoju, jak one, okresy przewagi sił koncentracyjnych i dysocyacyjnych (podobnie jak Empedokles), nieskończone następstwo po sobie światów i t. p. Pogląd swój nazwał on sam „realizmem przeobrażonym“, natomiast autor zarzuca mu brak naukowości wraz z eklektyzmem.

Przeciw wszelkiemu „godzeniu“ nauki z religią przemawia też M. Massonius w rozprawce: „Agnostycyzm“. Spencer rozróżnił trzy następujące pojęcia: świata wiecznego niestworzonego (ateizm), świata, który sam siebie stworzył (panteizm), i świata, stworzonego przez pozaświatową istotę (teizm). Wszystkie te trzy pojęcia są w oczach Spencera zupełnie równe sobie co do wartości naukowej, t. zn. żadne nie jest nic warte. Na to zgadza się autor z tem zastrzeżeniem, że doktryna o odwieczności świata jest od dwóch pozostałych — prawowitszą.

Definicyą życia i jego ewolucyą podług Spencera zajmuje się prof. J. Nusbaum w rozpr.: „Herbert Spencer jako biolog“. Świat organiczny rozwijał się stopniowo i jednocześnie podlegał dwom zasadniczym, zdaniem Spencera, prawom rozwoju: dyferencyacyi i inte-

gracyi, czyli różnicowaniu się i całkowaniu. W namiętnym sporze między neoewolucyonistami (Weismann) a neoepigenetykami (Hertwig) Spencer jako epigenetyk był przeciwnikiem poglądów Weismanna.

L. Krzywicki w artykule: „Socyologia Spencera“ rozprawia się z tegoż teoryą o społeczeństwie jako organizmie i wykazuje, że gdyby myśliciel angielski był poprzestał na pierwszych kilku rozdziałach „Indukcyi socyologii“, miałby słuszność zupełną, ale w przeprowadzaniu dalszych porównań tkwi błąd teoryi o analogii pomiędzy organizmem a społeczeństwem.

Mówiąc o „Etyce Spencera“, zwalcza St. Brzozowski jego hedonizm, gdyż dla Spencera wartością, zrozumiałą samą przez się, dodatnią jest rozkosz, wartością, zrozumiałą samą przez się, ujemną — cierpienie. Tymczasem człowiek nigdy nie dąży do szczęścia, do rozkoszy, odczuwa jedynie jako rozkosz i szczęście urzeczywistnienie swych dążeń. Szczęście jest formą, w jakiej przedstawia się odczuwaniu naszemu równowaga pomiędzy tem, co stanowi treść wewnętrzną naszego życia, a naszą rzeczywistością. Nie szczęście więc stanowi podstawę oceny etycznej naszych dążeń, lecz samo ono zawsze podlega ocenie z punktu widzenia tych dążeń, których ziszczenie stanowi jego podstawę. Etyka nie może mieć nigdy za podwalinę przystosowywania się duchowego życia do siły faktów na wzór teoryi postępu Spencera. Wolność to nie jest n a s z a zgoda z rzeczywistością, lecz zgoda r z e c z y w i s t o ś c i z n a m i. Dodam, że już Horacy wbrew stoickiej zasadzie: *ὁμολογουμένως τῇ φύσει ζῆν*, wygłaszał maksymę: mihi res, non me rebus subiungere conor (ep. I, 1, 19; por. sąd Peryklesa o Ateńczykach: *τὸ εὐδαιμον τὸ ἐλεύθερον, τὸ δὲ ἐλεύθερον τὸ εὔψυχον κρίναντες...* Tucyd. II, 43, 4).

O „Psychologii Spencera“ wyraża się już wspomniany W. M. Kozłowski, że czytelnik w „Zasadach psychologii“ tegoż autora nie znajduje bogactwa faktów, jakie psychologia doświadczalna niemiecka zdobyła, ani też subtelności analizy, zastosowanej do różnorodnych czynności umysłowych, którą znachodzi się w dziełach Baina. Mamy doprowadzoną u Spencera do ostatecznego punktu ideę równoległości pomiędzy zjawiskami fizycznemi a psychicznemi zgodnie z zasadą jego metafizyki monistycznej, że wspólna podstawa ducha i materyi jest niepoznawalną. Lecz bezpodstawnem jest zastosowanie jednakowych praw ewolucyi do owych dwóch tak odmiennych objawów nieznanej rzeczywistości.

Od rozpraw, poświęconych pamięci Spencera, z których każda podnosi obok uznania ważne przeciwko jego poglądom zarzuty, zwracamy się do rozpraw o Immanuelu Kancie, którego podobiznę na czele podaje zeszyt ostatni. Przedwcześnie zmarły prof. P. Chmielowski zapoznał czytelników „Przegl. filoz.“, jak przedtem zaznajomił słuchaczy na inauguracyjnym obchodzie „Towarz. filoz“ we Lwowie, z dziejami „Kanta w Polsce“. Okazało się z skrupulatnego tego zarysu, że z trzech głównych faz w historyi rozpowszechniania się u nas wiadomości o filozofie królewieckim dopiero w trzeciej fazie zwrócono się wprost do

Kanta i zaczęto tłómaczyć jego dzieła teoretyczne, oraz takie o nim prace, które uwydatniały jego znaczenie nie tylko w dziejach filozofii, lecz także i w skierowaniu jej obecnem na tory rzetelnie naukowe, krytyczne.

Podczas gdy nieodżałowany ś. p. Chmielowski z entuzyastycznym i młodzieńczym zapałem mówił o wielkiej doniosłości, jaką w kwestyi teoryi poznania „Krytyka czystego rozumu“ posiadała i do tej pory posiada, tak dalece, że w sto lat po śmierci Kanta uznał za rzecz potrzebną wydać jej pierwszy przekład polski swojego pióra, Dr. J. Kodisowa w rozpr.: „Znaczenie Kanta dla filozofii współczesnej“ nazywa cały sposób rozumowania Kanta czemś przestarzałem, jego samego zaś do przeżytków zalicza. Z dziwną logiką i historycznym zmysłem autorka robi zarzut teoryi poznania Kanta za jej „niedopasowanie do pojęć psychologicznych doby obecnej“! Tegoczesna kultura, prawi autorka w wieszczem przeczuciu, coraz bardziej ściera wiarę w dualizm istoty ludzkiej. Ani dualizm duszy i ciała, ani zmysłów i rozumu, ani moralności i wiedzy, nie dadzą się utrzymać (?!) wobec głębszej analizy pojęć i doktryny ewolucyjnej. Wierzmy, że wypowiadane pod firmą psychologii doświadczalnej i nauk przyrodniczych poglądy autorki rychlej się zestarzeją i przeżyją, niż filozofia Kanta z jego teoryą poznania.

Bardzo ciekawą rzecz udowodnił A. Woroniecki, mianowicie: „Zależność Jana Śniadeckiego od J. M. Degeranda“. Jeden z pierwszych historyków filozofii we Francyi, Degerando, w swej porównawczej historyi systemów filozoficznych, wydanej w r. 1804 w Paryżu, zarzucił Kantowi pewien eklektyzm, który Śniadecki spotęgował pod jego wpływem do nazwy „łepianki dawnych subtelności“ i kompilatorstwa.

W artykule p. t.: „Kant i zagadnienia palące wieku“ W. M. Kozłowski przytacza m. inn. hasło Hettnera: „Wracać do Kanta znaczy iść naprzód!“ dodając, że jeśli to przed półwiekiem było prawdą, o ileż większą jest dziś, kiedy myśl polityczno społeczna tak się cofnęła wstecz. Nie należy się dziwić, że dzisiejsi pisarze szkoły społecznej zwracają oczy ku wielkiej spuściźnie Kanta, jak to już uczynili przyrodnicy i filozofowie.

Inne działy „Przegl. filoz.“ tym razem muszę pominąć, nie chcąc swojemu omówieniu nadawać za szerokich rozmiarów. Nie mogę tylko powstrzymać się od uwagi, tyczącej się dokończenia „Nirwany“, o której zdanie swoje wypowiedziałem już dawniej. Zmarły w bież. roku jej autor, Lafcadio Hearn, kończy swe egzotyczne wywody ja snowidzeniem, że wiara w osobowego Boga przemija, wiara zaś w indywidualną duszę staje się niemożliwą (!). W imię jakiej pewności redakcya gwałci zasadę: in dubiis libertas i pozwala bezkarnie obrażać przekonania tych czytelników, którzy pomimo wolnomyślności nie wyrzekli się chrześcijańskich wierzeń? W podobnie płytki i jednostronny sposób rozstrzygać spór fakultetów: teologicznego i filozoficznego na rzecz monizmu albo buddyzmu, nie licuje z powagą cza-

sopisma naukowego, które dając gościnę różnym poglądom, powinno przecież wymagać albo umiejętnego ich ugruntowania albo cokolwiek przytępiać ich arbitralne i dogmatyczne ostrze. *St. Schneider.*

STANISŁAW CISZEWSKI: OGNISKO. STUDYUM ETNOLOGICZNE. Kraków 1903.

W jesieni roku zeszłego ogłosił p. Ciszewski monografię, składającą się z dwóch części: w pierwszej omawia w trzech wyczerpujących rozdziałach „żywiołowy kult ogniska"; cztery rozdziały drugiej części pouczają o społecznym jego kulcie. Po zestawieniu, a przed treścią, przytacza na czterech kartach prawie imponujący poczet źródeł i monografij, a w wyborze ich jest wybredny: można tu wyczytać nazwiska takie, jak M. Federowskiego (Lud białoruski), dzieło tak ważne dla Rusi litewskiej, albo Kowalewskiego „Zakon i Obiczaj na Kawkazi", albo Leontowicza „Kałmuckoje prawo", Lipperta „Kulturgeschichte der Neuzeit", epokowe A. Mierzyńskiego „Źródła do mytologii litewskiej" i szereg słynnych Wsewołoda Müllera Studyów nad ludami Kaukazu.

W tekście samym nie brak kontroli naukowej pouczającej za pomocą licznych odnośników o interpretacyi odpowiednich źródeł. Sposób przedstawiania rzeczy: opisowy, wprost narracyjny. Charakter opisowy szczególnie się zaznacza w części pierwszej. W szeregu barwnych opowiadań o różnych zwyczajach, wiążących się u przeróżnych ludów ziemi z kultem ogniska, poucza nas autor nieznacznie, bez używania nomenklatury naukowej, o kultu tego genezie: dowiadujemy się z odpowiednich rozdziałów, jak ten kult bierze początek w powszechnym animizmie, jak zeń wyrasta na samodzielnego fetysza niższego stopnia, jak wreszcie jedne ludy mniej, inne bardziej dokładnie, zaczynają go personifikować, czyli podnoszą do 4-tego, antropomorficznego stopnia religijnego. Dowiadujemy się i o czemś więcej z naprawdę uczonego, a bez pretensyi ułożonego, dzieła: Oto pomiędzy niższym fetyszyzmem ognia, a 4-tym, antropomorficznym jego stopniem, nie brak tego pomostu, jaki zwykle przedstawia dany kult religijny, gdy z niższego stopnia do personifikowania dochodzi. Na str. 21 przytacza nam autor z Awesty, jak ogień zstąpił na ziemię z nieba na rozkaz samego Ahura Mazdy; mówi na str. 24, że ożywione przez człowieka ognisko nie posiada czasami wyraźnych kształtów plastycznych. Jest to jakieś animatum nieokreślonego rodzaju. Podaje nawet na str. 28 przykład tego u słynnych z kultu ognia Osetynów (w środkowym Kaukazie); u nich Uał-art-Safa, to jakiś nieuchwytny bóg nad płomieniem stojący. Ów Uał-art-Safa przedstawia pomost kosmiczny pomiędzy niższym fetyszyzmem a antropomorfizmem, ale nie przedstawia go wyraźnie.

Żałować należy, że szanowny autor nie podał tu klasycznego przykładu z religii greckiej: w niej obok pierwiastka niższego fetyszyzmu, widocznego w micie o Prometeuszu, (wychodzę z punktu zapatrywania mitologicznej szkoły naturalnej, a nie filologicznej!),

obok personifikacyi ognistego słońca w Apollinie, widoczny pomost między obu stopniami w prastarem t. zw. anikonicznem (bezobrazowem tj. w postaci źle obciosanego słupa) przedstawianiu wszechświatowej drogi owego „kosmicznego“ żywiołu. Używam wyrażenia „kosmicznego żywiołu“, a nie „żywiołowego ognia“, bo ostatniego wyrażenia używa autor zazwyczaj w ziemskiem, powszedniem znaczeniu.

Czy to nie wspaniały pomnik ewolucyjnego rozwoju myśli ludzkiej? Czy nie widać, jak się męczyła, by się wznieść do wysokości czysto antropomorficznej religii? Rozdział II-gi (części I-szej) wykazuje „ideę przyrodzonej czystości ognia“, z której wynika: a) cały szereg różnych ostrożności, by osoby w pojęciu materyalnem, nieraz fizyologicznem (np. chore kobiety), nieczyste, do domowego ogniska się nie zbliżały; b) z natury czysty ogień służyć może do wszelkiego rodzaju oczyszczań: lekarskich n. p. od wrzodów i ran skórnych, uroków, przez wrzucanie do naczynia z wodą strzałek piorunowych (belemnitella mucronata) i t. d., tudzież religijnych: nieczyści moralnie zbrodniarze, a raczej podejrzewani o zbrodnie, oczyszczają się przy ognisku domowem przez przysięgę: niechaj ognisko domowe skarze mnie, jeżeli rzeczywiście jestem winowajcą. Czystość ogniska wywiera, co więcej, wpływ moralny na ludzkość: wystarczy przypomnieć jedne z licznych: rzymskie Westalki i kary, jakie ponosiły za utratę własnej czystości. Na str. 88 opowiada autor, jak kult ogniska wiąże się najściślej z ideą ofiary: „Jest to bogdaj najprostszy typ ofiary, jaką człowiek składa w darze żywiołowi ognia“. Wysnuwa tu autor oryginalny wniosek, jak wyższy kult ogniska prowadzi do składania wyższego rodzaju ofiary. I znowu dowiadujemy się o tem w sposób prosty, bez rozgłosu: „Dopóki ognisko wydawało się człowiekowi jakiemś animatum o kształtach bliżej nieokreślonych, karmił je drzewem; skoro wszakże począł widzieć w ognisku istotę o kształtach ludzkich, trzeba było pomyśleć dla niego o innej strawie..., zaczął człowiek rzucać na ofiarę w płomienie ogniska kęsy tych samych jadeł i lać krople tych samych napojów, które spożywał sam, mniemając, że gościńcami tymi zjedna sobie względy ogniska“. W części II giej opisuje autor społeczny kult ogniska: ognisko wypełnia i społeczne funkcye: 1 jest środowiskiem społecznem i jako takie ogniskuje otaczające je kołem jednostki w solidarną gromadę współogniskowców; 2. bardzo ważną funkcyą społeczną ogniska jest ta, „że ognisko jest ołtarzem, a jako ołtarz jest znów pośrednikiem pomiędzy grupą współogniskowców, a duchami przodków i całym wogóle światem nadzmysłowym“, w którym prymitywna wiara czcicieli ognia przedstawia sobie duchy zmarłych przodków, tworzące, na wzór ziemskich, wspólnoty ogniskowe „niebieskie“.

Wreszcie z funkcyj społecznych ogniska wypływa szereg rozmaitych zwyczajów społeczno prawnych, w których główną gra rolę ognisko: bodaj, że cała wspólnota majątkowa, np. zadruga słowiańska, ze wspólnoty ogniskowej wynika; to pewna, że w ceremoniach zawierania małżeństw społeczny kult ogniska wybitną odgrywa rolę.

Nieraz rola ta tak wzniosła, że żałować należy, iż nie zna się na niej dzisiejsza „wysoka kultura“. Oto np. na str. 146 opisuje autor sposób „narzucania się“ u prymitywnych Bułgarów. „Jest to bardzo ciekawy przywilej dziewczyny, do której zalecał się jakiś chłopiec, ale, pomimo, że zaloty jego pozbawiły dziewczynę czci w opinii publicznej, o rękę jej nie poprosił. W takich razach dziewczyna idzie sama do domu chłopca i nieci ogień na jego ognisku domowem, co najzupełniej wystarcza, aby uznaną została publicznie za prawowitą jego małżonkę“. *Kl. Hammer.*

R. BRANDT. „О ПОЛЬСКОМ Ѣ“ (w „Сборникъ статей, посвященныхъ учениками и почитателями академику и засуженному ординарному профессору Филиппу Ѳедоровичу Фортунатову, по случаю тридцатилѣтія его ученой и преподавательской дѣятельности въ Императорскомъ Московскомъ Университетѣ. 1872—1902. Варшава 1902; na str. 200—212).

Spora ilość takich wyrazów jak bies, bieda, dzieło, krzesło i t. p. z nieodśredniojęzykowionem *'e* przed niepalatalną przedniojęzykową spółgłoską, dawały wielu do myślenia, że istniejąca formuła odśredniojęzykowienia prasł. ě w języku polskim nie jest ostatecznie i wiernie sformułowaną, że owe przykłady mogą być wytłómaczone drogą fonetyczną. Co prawda, nikt też nie wytłómaczył z dostateczną siłą przekonywającą powstanie owych form czy to drogą asymilacyi morfologicznej, drogą wpływów jednych wyrazów i form na inne, czy też drogą zapożyczeń z sąsiednich języków słowiańskich. Domysły i napomknienia, czynione przez tego lub owego badacza, bliżej nieuzasadnione, nie mogły być wystarczającemi. To też w ostatnich paru latach narodziły się aż trzy hipotezy, mające na celu wytłómaczenie owych „wyjątków“.

Pierwszą była hipoteza, wygłoszona w roku 1901, przez prof. A. Brücknera, w artykule p. t. „Zur Stellung des Polnischen“ w Archiv für slav. Philol., t. XXIII, str. 237—238. Jest to właściwie dalsze rozwinięcie myśli, rzuconej przez ś. p. dr. Jana Karłowicza, w referacie p. t. „Środkowość Polszczyzny“, odczytanym na III. Zjeździe Historyków polskich w Krakowie, w r. 1900. (por. „Pamiętnik III. Zjazdu...“ t. I. „Referaty“, też t. II. „Protokoły obrad“, str. 64). Pogląd ów powtórzył profesor Brückner w książeczce popularnej, zatytułowanej „Z dziejów języka polskiego. Studya i Szkice“, (Lwów, 1903) na str. 135. Właściwie hipoteza ta polega na skwitowaniu z wszelkiego objaśnienia i podobną postawić można o każdem niepoznanem jeszcze dostatecznie zjawisku językowem.

Następnie w roku 1903 wystąpił z nową hipotezą, na pozór wspaniale sformułowaną, znany badacz języka polskiego dr. F. Lorentz w swej rozprawie p. t. „Das gegenseitige Verhältnis der sogen. lechischen Sprachen“, wydrukowanej również

w Arch. f. slav. Phil. t. XXIV, str. 25—27. Pogląd ów powtórzył autor w swej wybornej ostatniej pracy, wydanej nakładem petersburskiej Akademii, p. t. „Slovinzische Grammatik“, (Petersburg, 1903), str. 34, 48—49. Poprzestajemy na tem miejscu na zanotowaniu tych dwóch hipotez; obszerniejsze ich omówienie uczynimy gdzie indziej, tu zaś zajmiemy się trzecią hipotezą, wygłoszoną przez profesora uniwersytetu moskiewskiego Romana Brandta, w artykule p. t. „О польском ѣ“, wydrukowanym w roku 1902, w Księdze pamiątkowej, ofiarowanej jednemu z najwybitniejszych językoznawców współczesnych — F. Fortunatowowi (por. tyt. „Księgi“ w nagłówku).

Hipoteza prof. Brandta brzmi krótko: „w *a* przechodzi tylko ѣ krótkie“ (str. 206). Różni się ona od pokrewnej jej, wspomnianej wyżej hipotezy dra Lorentza, według którego również tylko ě krótkie przechodzi w *'a*, tem, iż dr. Lorentz twierdził przytem, że w *'a* przechodzi: 1) nie każde ě krótkie, lecz tylko pochodzenia dyftongicznego i 2) nie w każdej pozycyi, lecz tylko w otwartej zgłosce. Jednakowoż według słów samego prof. Brandta, za jego „hipotezą“ stanowczo przemawia jedynie paralelizm polskiego rzeczownika bieda i czeskiego bída, obok wykrzyknika biada!, czesk. běda i również rzeczowników dzieło i czesk. dílo, obok działo, czesk. dělo (armata); sam bowiem zaraz też przyznaje, że „w większej ilości wypadków niema odpowiedniości“ (= „в значительно большем числѣ случаев нѣт соотвѣтствія“, str. 206).

Przedewszystkiem zauważę, co do owych przytoczonych wyżej przykładów, iż one, jeśli nie będziemy upuszczać ze względu danych faktycznych języka, wcale „stanowczo“ za hipotezą prof. Brandta nie przemawiają. Dane historyczne języka polskiego utwierdzają nas w tem, iż dzisiejsze polskie bieda i dzieło nie są bezpośredniemi kontynuacyami prasł. *běda i *dělo, lecz formacyami wtórnemi: w języku staropolskim biada, pod względem znaczenia równa się nie tylko dzisiejszemu biada, lecz i dzisiejszemu bieda (np. biada „inopia“ Psałt. flor., 106, 42; Rozpr. wydź. filol. XXV. 282; tamże, VII. 263, 295, (Ew. ś. Mat.); Pr. filol., IV. 763; Żyw. ś. Eufrak. Pr. filol., III. 244 i t. p.), również staropolskie działo = nie tylko dzisiejszemu działo, lecz i dzisiejszemu dzieło (n. p. działo „opus“ Psał. flor. lex. 192; Rozpr. filol., VII. 263, 298; id. XXVIII. 338; id. XXV. 282; id. III. 57; id. XI. 99; Spraw. kom. językowej III. 181). Wogóle najstarsze pomniki języka polskiego, jak n. p. Psałt. floryański, nie znają jeszcze takich form jak bieda, dzieło. Podobnie mamy również w staropolskim miasto = czes. město, dzisiejsze polskie miasto, i również czes. místo, dzisiej. polskie miejsce (por. np. miasto „locus“ Psałt. flor. lex. 201; Kaz. Gnieźn. Rozpr. filol. XXV. 104; Rozpr. fil. VII. 303; i t. p.).

Następnie zaznaczę, iż prof. Brandt wyszedłszy z założenia, że tylko krótkie ě przechodzi w polskiem w *'a*, uważa polskie formy: biały, rzadki, dział, wiatr, Piast, pian (obok pion),

piasek, lasek, kwiatek, dziatki, laska, miazga i t. p. wobec czeskich odpowiedników bílý, řídký, díl, vítr, píst, pín, písek, lísek, kvítek, dítky, liska, mízha i t. p. za zagadkowe, niezrozumiałe. Szuka też dla nich wytłómaczenia, starając się na podstawie „przypuszczenia starosłowiańskiej chwiejności akcentu“ (= „предположенія древнесловянскаго колебанія ударенія“) sprowadzić owe polskie formy (literackie) do pierwotnych praform — w przeciwieństwie do praform czeskich — z ě krótkiem. Jednakowoż wszystkie wywody i kombinacye autora upaść muszą z dwóch powodów: 1) z powodu niekrytycznego obchodzenia się z materyałem językowym, 2) z powodu znacznej ilości przeczących owej hipotezie faktów.

Otóż najpierw prof. Brandt nie uwzględnia odmiennego wpływu stosunków akcentuatywnych na kwantytatywne w polskim a czeskim: kiedy bowiem w tym ostatnim pierwotna długość tylko pod akcentem spadającym („fallend“) uległa skróceniu, to w polskim różnica akcentu nie miała żadnego decydującego znaczenia, por. badania F. Černego, „Studie o české kvantitě“, w Listy filologické, XXIV. 343 ns., 421 ns.; F. Lorentza, w „Die polnischen Nasalvokale“, Archiv f. slav. Phil. XIX. s. 154—155; S. Kulbakina „Къ исторіи и діалектологіи польскаго языка“ (Petersburg, 1903), str. 119 ns. — a zatem pol. miara, wiara, wiatr (kaszub. mjara, vjara, vjater) z refleksami ě krótkiego są tak samo „prawidłowe“ i nie potrzebujące żadnego tłómaczenia, o które stara sie prof. Brandt, jak i czes. míra, víra, vítr (por. serbskie mjèra, wjèra, vjètar). Jeśli owe wyrazy polskie uznaje prof. Brandt za nieprawidłowe, to za takie musi też uznać i: siara, lato, miasto, piana i t. p. (kaszub. lato, mjasto, pjana) wobec czes. síra, léto, místo (również město), dialektycz. pína (literac. pěna, por. J. Gebauer „Historická mluvnice jaz. českého“ t. I. str. 608) i t. p. (por. serb. sjèra, ljèto, mjèsto, pjèna) i dla nich również szukać wytłómaczenia.

Następnie zaś autor poprzestaje na formach języka literackiego polskiego, nie uwzględniając zupełnie danych z gwar polskich, gdzie przecie, jak wiadomo powszechnie, przechowane zostały dawne stosunki kwantytatywne, jako rezultaty jeszcze dawniejszych stosunków akcentuatywnych, — a mianowicie w dzisiejszych t. zw. pochylonych. Z tychto właśnie tak ważnych danych prof. Brandt w swej pracy zupełnie nie korzysta. Raz tylko jeden, w odsyłaczu [2]) na str. 210, dotknął autor form gwarowych, a mianowicie, zacytowawszy następujące przykłady: z gwary opolskiej — kwiátek, piásek, pozjádać, jáduo, obiád i z brodnicko-kaszubskiej — látać, dzád, řádko, přejázd, biáły, — uznał je za „nieprawidłowe“ i tak się o nich wyraził: „prowincyonalne (!) pochylenie *a* w takich (!) n. p. gwarach...“ (= „областной наклон ястеваго *a* в каких нибудь опольских... или бродницко-кашубских...“) Czyżby autor nie wiedział, iż ów „областной наклон“ to nie właściwość

„какой нибудь“ gwary opolskiej i brodnicko-kaszubskiej, ale całego gwarowego terytoryum językowego polsko-kaszubskiego? — właściwość ongi i języka ogólnopolskiego mówionego i literackiego (por. Jan Łoś: „O samogłoskach długich w języku polskim przed wiekiem XVI tym“; Pr. filol., II. str. 119 i ns.) Zatem nie można negować danych gwarowych, a tam właśnie mamy następujące formy: b'áły, kasz. bêły — řátki, kasz. řôdći — řátkość, kasz. řôkoesc — ʒ'ál, kasz. ʒèl — p'ásek, kasz. pjôsk — lásek, kasz. lôsk — kv'átek, kasz. kvjôtk, — ʒ'átki, kasz. ʒôtće — láska, kasz. lôska — m'ázga, kasz. mjôzga i t. d., i t. d.; zatem literackie biały, rzadki, dział... nie opierają się — jak tego chce dowieść prof. Brandt — na *biăły, *rzădki, *dziăł... lecz na biāły, rzādki, dziāł... a przeto i przeczą jego hipotezie. I nie tylko owe, przytoczone przez niego i interpretowane w owej rozprawce, ale jeszcze i cały szereg innych przez prof. Brandta nie wspomnianych np. ʒ'át, kasz. ʒôt — b'áłko, kasz. bjêłtk — chřán, kasz. chřôn — ćāłko, kasz. côłkoe — gv'ázda, kasz. gvjôzda — gńázdo, kasz. gńôzdo — klátka, kasz. klôtka — m'ál, kasz. m'jêł — m'áno, kasz. mjôno — śátka, kasz. sôtka — ślát, kasz. slôd — ś'vátek kasz. svjôtk — ślás, kasz. slôz — v'ánek, kasz. vjônk — pov'ástka, kasz. poevjôstka itp. itp. (Przykłady kaszubskie podług słownika Ramułta, jedynie slad, którego w owym słowniku brak, podług słownika Berki, ogłoszonego w III. tomie „Prac filologicznych“).

Hipoteza zatem prof. Brandta w najmniejszym nawet stopniu nie przyczynia się do wyjaśnienia wspomnianych wyżej odstępstw od znanej reguły odśredniojęzykowienia refleksu prasł. ě w polskiem.

Henryk Ułaszyn.

PROGRAMY SZKOLNE.

WINKLER LORENZ. VERSUCH EINER METHODISCHEN BEHANDLUNG VON SCHILLERS DICHTUNG „DIE KÜNSTLER“. Program szkolny gimnazyum w Mähr-Weißkirchen za r. szk. 1903.

W myśl „Instrukcyi“ szczególną uwagę uczniów przy lekturze dzieł Schillera należy zwracać na jego dramaty i filozoficzną lirykę. Nauczyciel powinien z liryki filozoficznej wybrać i w całość połączyć kilka celniejszych utworów, w których najdobitniej występują właściwości Schillerowskiej muzy i które mogą dać uczniom wyobrażenie o poglądach i zapatrywaniach poety na rozwój kultury ludzkiej. Takim szeregiem utworów, prowadzących do wytkniętego celu, mogą być: „Die Künstler“, „Das Ideal und das Leben“, „Das eleusische Fest“, „Der Spaziergang“. W szeregu tym pierwsze miejsce zajmuje

poemat „Die Künstler“, albowiem w tym prześlicznym utworze poeta pierwszy raz daje wyraz ulubionej swej myśli o rozwoju kultury, o wykształceniu duchowem człowieka przez sztukę.

Pierwszy raz w natchnionych słowach przez długi szereg pięknie skojarzonych myśli rozwija poeta swe zapatrywanie na uszlachetnienie duszy człowieka, na wywyższenie przyrody przez sztukę, zapatrywanie, które wyraził w krótkich słowach poematu:

„Nur durch das Morgentor des Schönen
Drangst du in der Erkenntnis Land“.

Ponieważ poemat ten nastręcza uczniom wiele trudności, podaje autor celem ułatwienia zrozumienia poematu metodę, której należy przestrzegać przy przerabianiu tego poematu z uczniami.

Zanim uczniowie przystąpią do lektury poematu, powinien nauczyciel pouczyć uczniów o jego genezie. Utwór poprzedziły gruntowne 5 letnie studya historyczne, których następstwem było całkowite zerwanie z Rousseau'em, a zbliżenie się do ludzi. Równocześnie studyował Schiller poezyę grecką, której ogólno-ludzki charakter wywierał nań czarodziejski wpływ. Historya i starożytny świat grecki wyrobiły i utrwaliły w nim pogląd na rozwój kultury ludzkiej, wyrazem zaś tego poglądu jest właśnie poemat „Die Künstler“. Nie powstał on od razu.

Karolina von Wolzogen twierdzi, iż książka Moritz'a „Über die bildende Nachnahmung des Schönen“ przyczyniła się do urzeczywistnienia ulubionej myśli poety. Odblask szczęścia, jakiego poeta podówczas doznawał jako narzeczony, opromieniał jego pracę, miłość skutecznie działała na raźny postęp poematu. Jednakowoż kilka razy zmieniał poemat swój pierwotny kształt. Z korrespondencyi Schillera z Körnerem dowiadujemy się, że poeta uwzględniając uwagi przyjaciela, jako też wytrawny sąd Wielanda, z którym trzy razy rozprawiał o temacie utworu, w pierwotnym zarysie znaczne poczynił zmiany, pododawał nowe zwrotki, wypełniając luki w toku myśli i zaokrąglając co raz to bardziej całość poematu.

Zapoznawszy uczniów z genezą utworu, powinien nauczyciel zadać uczniom poemat na domową preparacyę, ponieważ znajduje się w nim wielka ilość miejsc dla uczniów niezrozumiałych i dość materyału mitologicznego. Przekonawszy się następnie przez stawianie pytań, iż uczniowie do tego stopnia są przygotowani, iż można z nimi zacząć lekturę poematu w szkole, powinien nauczyciel z uczniami przeczytać cały poemat, potem zażądać streszczenia poszczególnych zwrotek, przyczem nie należy ani na chwilę tracić z przed oka wewnętrznego związku całego poematu.

Największą część pracy poświęcił autor streszczeniu utworu. Tok myśli podany bardzo dokładnie, miejscami autor parafrazuje tekst poetyczny. Tu i owdzie dodaje swoje uwagi lub też przytacza cytaty objaśniające z korrespondencyi Schillera z Körnerem. Ponieważ rozprawka przeznaczona dla szkoły, autor nie zajmuje się krytyką tekstu, porównywaniem waryantów i t. d.

W najwyższych klasach naszych szkół średnich czytają uczniowie zazwyczaj poematy: „Das eleusische Fest“ i „Der Spaziergang“. Wskazanem byłoby przeznaczyć poemat „Die Künstler“ na lekturę domową, by uczniowie mieli szerszy pogląd na poezyę filozoficzną Schillera. W takim razie niniejsza rozprawka oddałaby nauczycielom i uczniom niepoślednią przysługę. *Andrzej Procyk.*

WIHAN DR. JOSEF. LESSINGS „MINNA VON BARNHELM“ UND GOLDONIS „UN CURIOSO ACCIDENTE“. Program szkolny gimnazyum z wykładowym językiem niemieckim w Pradze-Starem mieście za r. szk. 1903.

W dziele swem „Lessing. Geschichte seines Lebens und seiner Schriften“ (2. wyd. I. t) przedstawił Erich Schmidt stosunek „Minny von Barnhelm“ do dramatycznej literatury Anglików, Francuzów i Włochów. Zdaniem tego uczonego angielska komedya Farquhar'a „The Constant Couple“ (1700) była pierwowzorem dla Lessinga pod względem stosunku Tellheima do Minny. Nie tylko zrzeczenie się szczęścia małżeńskiego przez Tellheima dla ratowania honoru, lecz także historya z pierścieniem zaręczynowym, którą Lessing dość niezręcznie wprowadził do komedyi, wzięta z angielskiej sztuki. Wiele wspólnych rysów z niemiecką komedyą znajduje też Erich Schmidt w dwu komedyach Goldoniego p. t. „La guerra“ i „Locandiera“, z czego wynika, iż Lessing korzystał z tych komedyi. Lecz uwadze Ericha Schmidta uszło niejedno źródło. Jak prof. Grudziński (Program szkoły realnej w Krakowie za r. szk. 1896) wykazał, iż Lessing w znacznej mierze korzystał z komedyi francuskiego poety Nivelle de la Chaussée p. t. „L'école des amis“, tak znów Dr. Wihan udowadnia, iż głównego motywu, dotyczącego konfliktu honoru z miłością, dostarczyły poecie dwie inne komedye Goldoniego: „Un curioso accidente“, i „Il vero amico“. Szczególnie z pierwszą z tych komedyi posiada Lessinga „Minna von Barnhelm“ pod względem akcyi wiele podobieństwa, to też autor dość szczegółowo porównywa je z sobą. Porównanie to wypada całkowicie na korzyść Lessinga: wobec ujemnych stron komedyi włoskiej tem dobitniej występują zalety komedyi niemieckiej. Ten sam motyw, użyty po raz pierwszy przez Włocha, staje się w przeróbce Niemca o wiele doskonalszym, o wiele tragiczniejszym. Przenosząc akcyę na pole obyczajowo narodowe, stworzył Lessing czysto niemiecką komedyę, w której przeciwieństwo charakterów prowadzi prawie do tragiczności, podczas gdy działanie komedyi włoskiej na słuchaczy leży więcej w sytuacyach, niż w charakterach osób. Słusznie zauważa autor, że odkrywanie coraz to nowych źródeł, z których czerpał poeta, wcale nie przynosi ujmy wartości pierwszej niemieckiej komedyi, lecz owszem podnosi jej wartość; porównując bowiem komedyę Lessinga z źródłami, widzimy, z jakiem mistrzowstwem traktuje Lessing skąd inąd wzięte motywy, jak przystosowywa je do ówczesnych stosunków społeczeństwa niemieckiego, jak umiejętnie zużytkowuje je dla tendencyi swej komedyi. Ponadto przekony-

wamy się, że żaden z poprzedników nie doprowadził dyalogu i techniki dramatycznej do tego artyzmu, jaki cechuje komedyę Lessinga.

Rozprawka Dra Wihan'a napisana zręcznie i zwięźle, czyta się z zajęciem, to też polecamy ją naszym germanistom.

Andrzej Procyk.

SCHMID DR. D. DER WILDFANG UND SEINE ENGLISCHEN QUELLEN. Program szkoły realnej w Lipniku za r. szk. 1903.

Jak nie ulega wątpliwości, iż dla „Minny von Barnhelm" Lessinga pierwowzorem była komedya angielskiego poety Farquhar'a „The Constant Couple", tak też niewątpliwą jest rzeczą, że brat jego Karol Gotthelf, autor dwu tomów utworów dramatycznych (Berlin 1777—1780), zbyt niewolniczo naśladował tegoż Farquhar'a, tak, że Gotthold Efraim, któremu Karol przysłał swoje utwory dramatyczne do oceny, w liście do brata z dnia 6. lipca 1769 zwraca jego uwagę na to, iż przeciwnicy mogą mu zarzucić strojenie się w cudze pióra, albowiem w przedmowie nie wymienił źródeł, z których obficie korzystał. Ch. K. Redlich czyni do tego listu uwagę, że Karol Lessing w komedyi „Der Wildfang", na którą Gotthold Efraim zwraca szczególną uwagę brata, naśladował Farquhar'a komedyę „The Constant Couple". Mylne to twierdzenie prostuje Dr. D. Schmid, twierdząc, że Karol Lessing naśladował nie „The Constant Couple", lecz „The Inconstant Couple" Farquhar'a. Aby udowodnić swe twierdzenie, poddaje autor obie komedye szczegółowej analizie. Komedya Farquhar'a, którego życiorys i literacką działalność w krótkości przedstawił nam autor, nie jest oryginalnym utworem, lecz przeróbką komedyi Fletcher'a „The Wild Goose Chase" (Polowanie na dzikie gęsi), który z wielkim komizmem przedstawia polowanie panny na narzeczonego, nie chcącego się zaprzęgnąć w jarzmo małżeństwa z obawy, by nie stracić osobistej wolności. Między komedyami Fletcher'a a jego naśladowcy zachodzą jednak także znaczne różnice. Komedya Fletcher'a jest utworem pełnym życia, pełnym zajmujących intryg, utworem, którego szczególnych zalet szukać należy nie w akcyi głównej, lecz w nader powabnych scenach akcyi ubocznej. Farquhar natomiast przeniósł punkt ciężkości do akcyi głównej, którą zabarwia sentymentalnością, w skutek czego obciął też cały aparat uboczny. Posługując się antytezami i kontrastami, stara się poeta wynieść cnotę nad występek, czem przypomina tak ogólnie w Anglii, Francyi i Niemczech, rozpowszechnioną „Comédie larmoyante".

Ponieważ komedye z tendencyą moralizującą przemawiały do smaku Karola Lessinga, autora wzruszająco-sentymentalnych dramatów familijnych, przeto naśladował on wprost Farquhar'a, nie zaś Fletcher'a. Naśladownictwo jest zbyt widoczne. Znajdujemy te same motywy, przywdziane tylko w inne szaty. W komedyi Farquhar'a przebiera się ojciec bohatera w strój szlachcica sabaudzkiego, u Lessinga w strój szlachcica polskiego. Tak samo scena napadu na bohatera przez rabusiów żywcem wzięta z Farquhar'a. Z porównania obu ko-

medyi wynika, że Karol Lessing, chociaż tu i owdzie poczynił niektóre szczęśliwe zmiany, w całości nie dorównał oryginałowi.

Jeżeli więc G. E. Lessing i inni krytycy wyrażają się z pewnem uznaniem o komedyi „Der Wildfang“, to zawsze tylko z zastrzeżeniem, jakie uczynił brat Karola Gotthelfa w wyżej wspomnianym liście: „Ty sam najlepiej wiesz, jak mało tam twego“.

Praca Dra Schmida odznacza się dokładną znajomością rzeczy. Z przyjemnością czyta się zwięzłe streszczenie wszystkich trzech porównywanych komedyi i wywody, dotyczące wzajemnego stosunku tych utworów. Jest ona cennym przyczynkiem do oceny wpływu literatury angielskiej na niemiecką. *Andrzej Procyk.*

PRZEGLĄD LITERATURY PEDAGOGICZNEJ.

KALENDARZ NAUCZYCIELSKI NA ROK SZKOLNY 1904/5 (od 1. września 1904 do 31. sierpnia 1905). We Lwowie, nakładem Stanisława Köhlera, 1904. 16^0 str. 67+172 nl.

Nareszcie więc i takiej potrzebnej drobnostki, jak kalendarzyk nauczycielski, nie potrzebujemy szukać u obcych, — co więcej zaś, możemy śmiało powiedzieć, że nasz „kalendarzyk“ jest lepszy, praktyczniejszy i znacznie tańszy, niż niemieckie. Na razie brak mu wprawdzie części bardzo ważnej, bo schematyzmu zakładów średnich, brak ten będzie jednak, jak zapewniają redaktorowie, pp. Henryk Kopia i Jan Majerski, w przyszłym roczniku usunięty. Ale nawet i bez schematyzmu ma to wydawnictwo wielką wartość praktyczną. Obok wybornie ułożonego kalendarzyka przeglądowego, zastosowanego do naszych stosunków, i zwykłego calendarium, oprócz przepisów pocztowych i telegraficznych, wykazu monet, miar, wag, skal stemplowych i t. d., zawiera kalendarzyk „Alfabetyczny przegląd najważniejszych ustaw, przepisów i rozporządzeń“, wydanych dla gimnazyów i szkół realnych, przegląd, opracowany wybornie, bo krótko, a jednak wyczerpująco, — a można na nim tem bardziej polegać, że wyszedł z pod pióra wydawcy „Ustaw i rozporządzeń szkolnych“. Warto, aby go przeczytali ci wszyscy, którzy nie są dokładnie obznajomieni z ustawami szkolnemi, bo ileż tam znajdzie się wskazówek w wątpliwościach, a szczególnie ileż praw naszych, które sami lekceważymy lub lekceważyć pozwalamy!

Oprócz tego ważnego działu znajdują się w kalendarzyku rozmaite rubryki, zawsze praktycznie, często zaś bardzo dowcipnie opracowane, przeznaczone na notowanie inwigilacyi, godzin zajęć ubocznych, tych, którzy proszą o lekcye, materyału i uchwał konferencyi miesięcznych, terminarze zadań, notatki gospodarza klasy, kalendarz zapiskowy z wyborną tablicą oryentacyjną i wreszcie obszerny kata-

log. Do okładki przytwierdzona jest tabliczka z imitacyi kości słoniowej do chwilowych zapisek.

Dodać należy, że w porównaniu ze znanym kalendarzem Frommego odznacza się polskie wydawnictwo lepszym papierem (rzecz bynajmniej nie podrzędna) i znacznie niższą ceną: kalendarzyk niemiecki kosztuje 3 kor. 20 h., polski zaś tylko 2 kor. Wobec tego kupowanie niemieckich kalendarzyków profesorskich byłoby po prostu grzechem.

Tadeusz Pini.

MÜLLER A. Jugendfürsorge in der römischen Kaiserzeit. Hannover. Meyer. 1903.

Starodawne doświadczenie wykazało, że podstawą każdego państwa jest rozwój cielesny i duchowy. Cesarze Nerwa i Trajan utworzyli w tym celu alimentacye dla dzieci, które miały być udzielane niezamożnym rodzicom na koszta wychowania dzieci. Praca ta omawia wyczerpująco urządzenie tych alimentacyi i ich zarządu za panowania rozmaitych cesarzy. (Soehns „Paedagogisches Archiv“ 1903. zeszyt 10. str. 642).

LIERMANN OTTO, DIEREKTOR DES WÖHLER-REALGYMNASIUMS IN FRANKFURT A. M. Reformschulen nach Frankfurter und Altonaer System. Ein Handbuch mit Unterstützung von Fachgenossen herausgegeben. Erster Teil. Berlin. 1903. Weidmannche Buchhandlung.

Reforma szkolna w Niemczech trwa nieustannie. Podczas gdy przynajmniej w Prusiech, kwestya uprawnienia szkół została szczęśliwie rozwiązana, szkoły zreformowane mnożą się na całym obszarze państwa niemieckiego. Wobec tego godziło się przedstawić w jednej książce historyę i system szkół reformowanych, któraby była dostępna zarówno dla ludzi fachowych, jak niemniej też dla szerszej publiczności. Część pierwsza omawianego dzieła jest ogólna; dopiero druga będzie zawierać historyę, organizacyę, plany naukowe, sposób nauczania i t. p., opracowane na podstawie bogatego bibliograficznego i statystycznego materyału. Część pierwsza zawiera jedynie dosłowne protokoły zebrań dyrektorów szkół, urządzonych na sposób planu naukowego frankfurckiego i altońskiego, odbytych 18. i 19. listopada 1901 r., na których mówiono wyczerpująco zarówno o nauce matematyki i nauk przyrodniczych w realnych gimnazyach, jak niemniej o nauce języków nowożytnych i klasycznych (Eickhoff Richard w „Paedagogisches Archiv“ 1903. zeszyt 10. str. 632—634).

WOHLFEIL P. DR., OBERLEHRER. Der Kampf um die neusprachliche Unterrichtsmetode. Frankfurt a. M. Neuer Frankfurter Verlag. 1901.

Pismo to polemiczne zawiera wewnętrzną sprzeczność: skarży się w niem bowiem autor na rozmiary i sposób walki, jaka toczy się o najlepszą metodę nauczania języków nowożytnych, a przy tem wszystkiem daje klasyczny przykład rozmiarów i zapamiętałości tego sportu. Naj-

więcej ubolewać należy, w interesie samej sprawy, nad jawnymi częścią, częścią zaś ukrytymi osobistymi atakami, jakie autor czyni przeciwko zwolennikom radykalnej reformy. Także argumenty rzeczowe wypowiedziane zostały w tonie, w którym się nie mówi nawet do najzaciętszych przeciwników. Tem więcej trzeba nad tem ubolewać, że pożytek, jaki można odnieść z projektów Dra Wohlfeila, jest bardzo niewielki. Wartość istotną mają tylko spostrzeżenia, oparte na własnem doświadczeniu autora, a tyczące się użytku obrazów poglądowych, tłómaczenia na obcy język i fonetyki w nauczaniu. (Borbein Hans Dr. w „Paedagogisches Archiv" 1903. zeszyt 7/8. str. 502).

GRIESBACH, PROFESOR, DR. MED. ET PHIL. Gesundheit und Schule. Leipzig. 1902. B. G. Teubner.

Praca ta omawia krótko i jasno dążenia, jakiemi powinna kierować się szkoła celem ustrzeżenia uczniów od chorób oraz zachowania zdrowia. Przedewszystkiem żąda autor od nauczycieli wykształcenia w hygienie i udzielania wskazówek hygienicznych uczniom. Następnie poddaje autor obszernemu rozpatrzeniu: położenie i budowę szkoły, podwórza szkolnego, wentylacyę, opalanie, oświetlanie, ławki, stoły i utrzymywanie porządku. Osobne miejsce poświęca lekarzom szkolnym. Oprócz tych czysto zewnętrzych urządzeń nie mniejszą wagę dla zdrowia uczniów ma rodzaj nauczania Zdaniem autora — w gimnazyum starożytne języki i matematyka kształcą jednostronnie umysł, podczas gdy w zupełnem zaniedbaniu pozostawiono: fantazyę, uczucie, zdolności praktyczne, roboty ręczne, gimnastykę. I to się dzieje w tej szkole, która ma zawsze na ustach harmonijne wykształcenie starożytnych Greków. Ale też tylko na ustach! To też powinno się co rychlej dać więcej sposobności do wykształcenia przyrodniczego, poglądowego, do wycieczek, gimnastyki i zabaw, których zadaniem będzie wyrobienie hygieny umysłowej. Obszerny spis literatury tego przedmiotu zwiększa wartość pracy prof. Griesbacha dla ludzi, zajmujących się historyą hygieny szkolnej zawodowo. (Dr. Gerhardi w „Paedagogisches Archiv" 1903. zeszyt 7/8. str. 519—520).

LÜBBERT JÜRGEN. Die Verwertung der Heimat im Unterricht. Vortrag, gehalten in der paedagogischen Sektion der 47. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner am 10. Oktober 1903 in Halle a. S. („Zeitschrift für das Gymnasialwesen" 1903. zeszyt 12. str. 793—801).

Nie leżało bynajmniej w zamiarze autora mówić o stanowisku, jakie zajmuje krajoznawstwo w nauce, nawet nie to, o jakiem się zazwyczaj myśli, t. j. ojczystej ziemi. Znaczenie jego bowiem jest znane wszystkim. Jest ono niemałe, ale tylko jako przygotowawczego przedmiotu na stopie nauki niższej. Na tem jednak już kończy się całe znaczenie krajoznawstwa ojczystego. Zamiarem autora było zająć się wszystkiemi klasami szkoły wyższej i wszystkimi przedmiotami naukowymi oraz przedstawić, jak można je wspierać i ożywiać doświad-

czeniami, jakie uczeń nieustannie w życiu robi. Tym sposobem wszedł autor na teren, niemal wcale dotąd nie uprawiany w literaturze pedagogicznej. Naprożno szukałby kto rozwiązania tej kwestyi w dziełach ogólnych, traktujących o wychowaniu i nauce.

Choćbyśmy nawet wzięli wyraz „ojczyzna“ jako termin tylko geograficzny, to jednak ma on dla każdego czującego człowieka nieskończenie głębsze znaczenie. Nie jest to sama tylko ziemia, na której żyjemy, lecz mieści w sobie to wszystko, co nam ta ziemia daje i co przeżyliśmy na niej. A że niepodobieństwem jest, ażeby uczeń, przekraczając próg szkoły, pozostawił w domu wszystkie uczucia i myśli, tyczące się ojczyzny, to też należy budować most, łączący ojczyznę ze szkołą, świat doświadczeń z nauką. Materyału do zbudowania tego mostu znajdzie wiele każdy, kto tylko szuka, na całym obszarze każdego kraju, we wszystkich szkołach, klasach i przedmiotach naukowych. Każdy nauczyciel ma mnóstwo sposobności nawiązania mowy o tem, co uczeń dotychczas przeżył lub o czem słyszał od rodziców i znajomych. Najrzadziej zdarzają się takie okazye podczas nauki języków obcych. O wiele więcej sposobności nadarza nauka języka ojczystego, przy nauce o formach i zwrotach starych, a także i przy nauce literatury można wiele stąd osiągnąć korzyści. Dalej przy nauce religii nawet, jeśli pewna miejscowość nie zajęła w historyi ruchów religijnych lub nie odznaczyła się ważnymi faktami w dziejach kościoła, można przecież nie pominąć milczeniem kościelnych urządzeń ojczystych. Przy nauce matematyki krajoznawstwo może być doskonale spożytkowane, jeśli w danej miejscowości lub w jej okolicy znajdują się jakie zabytki historyczne, n. p.: Z okna wieży pewnego zamku, który leży na wysokości 70 metrów nad zwierciadłem rzeki widzimy szerokość rzeki pod kątem $48^0 25' 49''$. Podstawa wieży jest od najbliższego brzegu rzeki oddalona o 10 m. Jaką zatem jest szerokość rzeki w tem miejscu? Naturalnie najwięcej sposobności do uwzględnienia ojczystego krajoznawstwa nastręcza nauka rysunków odręcznych w polu, a niemniej zoologia, botanika, chemia, fizyka, geologia, geografia i historya. Jak tedy widzimy, wszystkie przedmioty mogą i powinny czerpać z tej krynicy wiedzy, jaką uczeń do szkoły przynosi. Naturalnie — jest ona na różnych stopniach nauki rozmaita. Stosownie do tego powinien postępować nauczyciel, dbając zawsze o miejscowe zabarwienie nauki.

Na pytanie, jak posługiwać się tym materyałem, nie trudno odpowiedzieć. Przedewszystkiem więc należy wystrzegać się nadmiaru. Albowiem sposobność popisywania się łatwo nabytemi wiadomościami mogłaby ucznia doprowadzić do takich odpowiedzi i spostrzeżeń, które nie pogłębiałyby nauki. To też ojczystem krajoznawstwem trzeba się posługiwać tak, jak środkami do nauki poglądowej. Tu trzeba umiejętnie kierującej ręki nauczyciela. Przedewszystkiem zatem każdy nauczyciel powinien zaznajomić się dobrze z krajoznawstwem przynajmniej najbliższej okolicy, w której jest dany zakład naukowy. To też w każdej szkole powinny być zestawienia całego materyału krajo-

znawczego podług poszczególnych przedmiotów, ale dla użytku nauczycieli wszystkich przedmiotów. Byłoby bowiem błędnem mniemanie, że zbiory historyczne są przeznaczone tylko dla nauczycieli historyi, a przyrodnicze tylko dla nauczycieli tego przedmiotu. Pożądanem uzupełnieniem takiego zestawienia jest dokładna mapa okolicy danej miejscowości, a jeszcze lepszem płaskorzeźba, na której uwydatnione byłyby wszystkie wzniesienia i doliny. Dalej projektuje autor zaprowadzenie nauki (rysunków, przyrodoznawstwa, geologii i historyi) w okolicy miasta na świeżem powietrzu, sądzę jednak, że natrafiłoby to na wielkie trudności. Korzyść, jaka stąd wypływaćby mogła, można również dobrze osiągnąć na wycieczkach nauczycieli z uczniami. Przez uwzględnianie szerokie ojczystego krajoznawstwa w szkole wzmacniałoby się i utwierdzało silnie wiadomości uczniów, nie mówiąc już, bo samo to przez się jest jasne, o rozbudzeniu patryotyzmu u młodzieży.

SCHMIDKUNZ HANS DR. Die Vorträge des „Verbandes für Hochschulpädagogik“ im Jahre 1902/1903. („Paedagogisches Archiv“ 1903. zeszyt 10. str. 615—624).

Towarzystwo to stara się ustawicznie za pomocą wykładów, dyskusyi i publikowania prac naukowych wyrobić dla uprawianego przez nie przedmiotu uwagę szerszych i współpracownictwo szczuplejszych kół. W pierwszych czterech latach istnienia dawało ono w prelekcyach ogólne przeglądy, co w tej lub innej kwestyi zrobiono. Dopiero w piątym roku istnienia wprowadziło odczyty o specyalnych tematach. Z ogółu dziewięciu wykładów, jakie odbyły się w r. 1902/1903, tyczyły się trzy pedagogiki sztuki, a z sześciu, poświęconych pedagogice poszczególnych nauk, dwa stały blizko zakresu sztuki, dwa inne wprowadzały w dydaktykę filozofii i prawa, a dwa poruszały specyalne akademickie kwestye. Niemal wszystkie te wykłady były drukowane.

Dr. Stern mówił 20. czerwca 1903 r. „O nauce prawa w szkołach wyższych“. Szczególną zaletę tego wykładu stanowi to, że autor dał historyczny rozwój obecnie panujących stosunków w nauce prawa. Wyjaśnił przytem wiele ciekawych kwestyi, dotyczących rozwoju studyów prawniczych, które z 5-cio lub 6-cioletnich przekształciły się w czteroletnie z powodu zaprowadzenia w r. 1780 czteroletniej praktycznej służby przygotowawczej.

Dr. Juliusz Pagel mówił 17. stycznia 1903 r. „O nowych zarządzeniach w studyum medycznem“. Także i w tym odczycie dano przegląd poprzedniego rozwoju historycznego od najdawniejszych czasów. Celem zaś właściwym wykładu było udowodnienie tezy, że zadaniem uniwersyteckiej nauki jest uczyć medycyny i praktyki naukowej, ale nigdy specyalnie praktyki zawodowej.

Dr. Jan Schmidkunz mówił 14. marca 1903 r. „O nauce filozofii“ (druk. w „Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung“ 1903 nr. 14). Prelegent kładzie główny nacisk na to, że filozofii trzeba się uczyć

tak samo, jak każdego innego przedmiotu, specyalnie, po prostu — zawodowo. Nauka powinna być początkowo nie historyczną, lecz systematyczną, powinna mianowicie rozpoczynać się logiką lub psychologią, poczem dopiero ma nastąpić historya filozofii.

Dr. Bruno Meyer mówił 11. października 1902 r. „O ćwiczeniu oka w nauce historyi sztuki“ (druk. „Paedagogische Monatshefte“ 1903 zeszyt 3). Autorowi chodziło o wykazanie, jak powinno się uważać w nauce historyi sztuki na to, ażeby oko studenta uwolnić od zwyczajnych złudzeń i uczynić je zdolnem do spostrzegania w dziele sztuki nie tylko tego, co jest oczekiwane i podziwienia godne, ale także tego, co nie jest oczekiwane i co nie ma napozór większego znaczenia, tak, aby uczeń nie spuszczał się na wyjaśnienia drugiej osoby. W połączeniu z wychowaniem tego „zewnętrznego“ oka powinno iść w parze wychowanie oka „wewnętrznego“, któreby nakazywało sądzić wszystko bez jakichkolwiek uprzedzeń. Tutaj też należy baczyć na specyalne wykształcenie w rozmaitych epokach i t. p. oraz na to, ażeby uczeń widział w dziele sztuki tylko to, co jest w niem istotnie do widzenia, a nie to, czego w niem niema.

Fachowe koła filozoficznego wydziału, a niemniej też lekarskiego, zainteresował Dr. B. Mayer swoim odczytem p. t. „Fotografia w usługach naukowej dydaktyki“ (druk w „Deutsche Fotographen Zeitung“ 1903 nr. 13—14). Przedstawiwszy krótki rozwój nowszej techniki fotograficznej, zdjęć migawkowych i t. p. przeszedł autor do rozmaitych gałęzi naukowych, które opierają się na materyale fotograficznym, a więc do historyi sztuki, geologii (fotografii jaskiń), astronomii i biologii. Nie można też zapominać o znaczeniu wychowawczem tego środka naukowego ze względu na jego wpływ na sumienność w pracach naukowych.

Dr. G. Runze mówił 16. maja 1903 r. „O granicach wolności nauczania ze szczególnem uwzględnieniem nauki uniwersyteckiej“ (druk. w „Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung“ 1903 nr. 33) Reszta odczytów była poświęcona dydaktyce sztuki, o której mówił autor omawianego artykułu, i częścią dotyczyła też historyi muzycznej pedagogiki. Jak tedy nie trudno przekonać się z tego krótkiego przeglądu — instytucya ta ma rozwój zapewniony, byle tylko trzymała się na przyszłość raz wytkniętego planu i przechodziła do omówienia coraz to więcej szczegółowych kwestyi. Naturalnie — każdy wykład wywoływał pożądaną, niejednokrotnie długą dyskusyę, której jednakże ze względu na szczupłość miejsca nie można streszczać.

Dr. Stanisław Zdziarski.

Sprawy Tow. nauczycieli szkół wyższych.

Sprawozdanie z posiedzeń Wydziału Towarzystwa.

I. Posiedzenie d. 4. czerwca 1904 r.

1. Ukonstytuowanie się Wydziału. Sekretarzem wybrano prof. A. Frączkiewicza, sekretarzem Koła lwowskiego prof. E. Zarembę, skarbnikiem prof. C. Lachowskiego, bibliotekarzem prof. Dra K. Wojciechowskiego.

Uchwalono znieść Komisyę wykonawczą, a natomiast pomnożyć do 7 liczbę członków Komisyi redakcyjnej, w której skład weszli pp. Dr. Finkel, Próchnicki, Schneider, Wojciechowski, Wolff, Zaremba i sekretarz.

Do Komisyi administracyjnej wybrano: pp. Czerneckiego, Jędrzejowskiego, Lachowskiego, Wolffa i Zarembę.

Skład Komisyi kontrolującej pozostał niezmieniony; należą do niej pp. Charkiewicz, Dr Passendorfer, ks. Dr. Pechnik.

Referentem stypendyjnym pozostał nadal p. Radca Próchnicki, delegatem do Związku rodzicielskiego prof. Lachowski.

Komisya muzealna i wydawnicza pozostała w niezmienionym składzie; do Komisyi dla wydawnictw filologicznych wybrano obok członków dawniejszych (pp. Frączkiewicza, Lachowskiego, Próchnickiego) także prof. Jędrzejowskiego.

Załatwiono szereg spraw administracyjnych: uchwalono wydać Życiorysy Neposa prof Kłaka w III. rozszerzonem wydaniu, przygotować nowe wydanie Ćwiczeń łacińskich dla kl. I. i II., załatwiono sprawę zaopatrzenia służącego Towarzystwa na starość.

II. Posiedzenie d. 3. lipca 1904 r.

1. Nadano 11 stypendyów z fundacyi im. Ad. Mickiewicza wdowom i sierotom po nauczycielach szkół średnich.

2. Przyjęto do wiadomości rezygnacyę prof. Dra Kazimierza Twardowskiego z godności członka Wydziału i uchwalono wyrazić mu podziękowanie.

3. Uproszono p. Radcę Próchnickiego, aby wygotował projekt dyplomu dla członka honorowego Radcy dworu Dra Jordana.

4. Załatwiono szereg spraw administracyjnych.

III. Posiedzenie d. 24. września 1904 r.

1. Uchwalono wnieść petycyę do Sejmu w sprawie wycieczek młodzieży szkolnej po kraju

2. Uchwalono wysłać kwestyonaryusze do Kół:

a) W sprawie programów szkolnych.

b) W sprawie suplentury; projekt tego ostatniego podjął się prof. Lachowski przedłożyć na następnem posiedzeniu.

c) Do sekretarzy Kół z prośbą o podanie danych co do umieszczenia budynków szkolnych.

3. Uchwalono zająć się w b. r. sprawą uzyskania VI. kwinkwenium dla nauczycieli, oraz sprawą podwyższenia dodatku aktywalnego.

4. Uproszono pp. Radców Charkiewicza i Wolffa, aby reprezentowali Wydział na posiedzeniu Koła krakowskiego, mającego się odbyć celem wręczenia dyplomu członka honorowego Tow. Radcy dworu Drowi Jordanowi.

5. Na wniosek p. Dra Mańkowskiego zamianował Wydział p. Dra Wilhelma Rolnego pomocnikiem redaktora.

6. Załatwiono szereg spraw administracyjnych, mianowicie przyjęto do wiadomości treść kontraktów, zawartych a) z p. Duchowiczem, b) z p. Rawerem.

IV. Posiedzenie d. 1. listopada 1904 r

1. Uchwalono wysłać do posłów sejmowych list w sprawie wniosku JEksc. hr. W. Dzieduszyckiego, zmierzającego do wprowadzenia obowiązkowej nauki języka ruskiego w niektórych tylko szkołach średnich. W liście tym zwrócono uwagę na niebezpieczeństwo, jakie przyjęcie wniosku w tej formie kryje dla szkolnictwa galicyjskiego.

2. Na prośbę Komisyi dla Muzeum szkolnego uchwalono udzielić Komisyi z funduszów Tow. 500 K na pokrycie kosztów przeniesienia Muzeum do nowego lokalu i na urządzenie tegoż lokalu.

Sprawozdanie z posiedzeń Kół:

KOŁO BUCZACKIE. Posiedzenie d. 9. listopada 1904 r.

Przewodniczący dyrektor Zych, sekretarz Stanisław Rembacz. Obecnych 10 członków Towarzystwa.

Przyjęci do Towarzystwa pp. Włodek Wilhelm i Palek Izak, wystąpił Szymon Smal z powodu przeniesienia do Brzeżan.

1. Skarbnik ks. Dobrzański podaje stan kasy Towarzystwa z roku ubiegłego 1904.

Pozostałość kasowa z r. 1903	120 K	83 hal.
Dochód od 1. stycznia 1904 do 1 paźdz. 1904.	114 „	— „
Razem	234 K	83 hal.
Rozchód	240 „	90 „
Niedobór	6 K	07 hal.

2. Wybór Wydziału. Wybrano jednomyślnie ten sam Wydział, jak zeszłego roku, a mianowicie: przewodniczącym pozostał dyrektor Zych, zastępcą przewodniczącego prof. Niebieszczański, sekretarzem prof. Stanisław Rembacz, skarbnikiem ks. prof. Dobrzański.

3. Odczyt p. Włodka: O stosunku nauczyciela do uczniów.

Prelegent powoławszy się na ostatnią debatę sejmową w sprawach szkolnych, wykazał na podstawie „Wskazówek do sprawowania urzędu nauczycielskiego“, jaki ma być stosunek nauczyciela do ucznia. Obok nauczania dążyć powinien nauczyciel do tego, aby uczeń poznawał i starał się pokochać ideały piękna, dobra i prawdy. Szczególniejszą uwagę zwróci nauczyciel na ostrzeganie swoich wychowanków przed zgubnymi wpływami i następstwami alkoholizmu, rozwięzłości i wszelkich innych wad i wybryków, mających swoje źródło w stosunkach pozaszkolnych. Zwrócićby się też należało do władz, aby usuwały pisma (n. p. „Bocian“), fotografie i kartki demoralizujące, a uczniom pozwalać na zakładanie towarzystw wstrzemięźliwości od napojów szkodliwych i tytoniu. Oświadcza się za wprowadzeniem obowiązkowej nauki hygieny, gimnastyki, za wydawaniem dla młodzieży książek popierających ze stanowiska hygieny wstrzemięźliwość i omawiających w sposób bardzo oględny sprawy płciowe, oraz powieści, w których bohaterami byliby ludzie o silnej woli, n. p. niektóre nowelki Prusa, Orzeszkowej.

Stawia wniosek: Wydział Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych zwróci się do Kół prowincyonalnych z odezwą, by zajęły się żywo tą sprawą, przeprowadzając dyskusyę nad nią, a w razie pomyślnych wyników dyskusyi odnieść się do Rady szkolnej kraj. o zezwolenie na zakładanie towarzystw wstrzemięźliwości i kas oszczędności, oraz by zajął się wydawnictwem książek treści umoralniającej.

Po bardzo ożywionej dyskusyi, w której zabierali głos pp. Geciow, Kieroński, Maślak, ks. Ścisłowski i dyrektor Zych, uchwalono wnioski prelegenta i na tem posiedzenie ukończono.

KOŁO KOŁOMYJSKIE. Posiedzenie d. 2. października 1904 r.

Przewodniczący Koła prof. Dr. Makaruszka zwrócił w kilku słowach uwagę uczestników na potrzebę wspólnej pracy i zakreślił ogólnie jej program.

Następnie wybrano skarbnikiem prof Kazimierza Strutyńskiego, w miejsce prof. Trybowskiego przeniesionego do Tarnowa.

Nastąpił referat prof. Kazimierza Missony: „Jak i o ile należy uświadamiać młodzież w sprawach płciowych“.

Referent zastanawiał się nad tem, jak przedstawia się nasza młodzież pod względem świadomości płciowej od pierwszej młodości począwszy, dalej, ile wie o tych rzeczach, i czy to, co wie, jest odpowiedniem jej wiekowi. Przyczyny dość znacznego zepsucia młodzieży. Jakich środków należy użyć, aby młodzież poprawić pod tym względem; co należy czynić dla jej ciała, co dla jej moralności, aby ją podnieść

Referent doszedł do wniosku, że tak rodzice, jak też i nauczyciele, powinni się starać o uświadamianie młodzieży, aby wiedziała, gdzie zło leży i jak go unikać. Prelegent przytaczał w swym wykła-

dzie bardzo wiele przykładów i w ten sposób ożywił go bardzo i otworzył oczy zgromadzonych na zło, jakie się przed nimi kryć zwykło.

Referent przeznaczył odczyt do druku, dlatego też nie podajemy szczegółowo jego treści, natomiast podamy obszernie dyskusyę, jaka się rozwinęła po odczycie.

Ks. Sokołowski wyraża zadowolenie, że poruszono w Kole tak drażliwą kwestyę, jaką są sprawy płciowe, wyjaśnienie jej przyczyni się bardzo do usunięcia zła, jakie nawiedziło dusze młodzieży. Sądzi, że wskazanem byłoby urządzić wieczór dla rodziców, na którymby prelegent wygłosił swój odczyt i zwrócił uwagę rodziców, jak złu zapobiegać. Nie uważa jednak za stosowne, ażeby nauczyciel historyi naturalnej objaśniał uczniów o kwestyi płciowej, bo nauczyciele są nieraz za młodzi do tego.

Ks. Wojciechowski zgadza się z wyrażonem przez prelegenta zdaniem, że spowiedź może wpłynąć na dziecko powstrzymująco i ochronić je od nadużyć płciowych, lecz spowiedź jest lekarstwem chwilowem, a zło jest trwałe. Dlatego też wskazanem jest, aby poprawa stosunków zaczęła się w domu rodzicielskim, bo jedynie ten wpływ może być stałym, a co ważniejsza jest indywidualizującym, a więc uwzględnia potrzeby każdego dziecka z osobna. Ks. Wojciechowski nie jest bowiem za masowem uświadamianiem młodzieży, a wychodzi z tego zapatrywania, że przy takiem uświadamianiu zaznajamia się dzieci nieraz z rzeczami, których zupełnie nie znały. Powiada dalej, że nawet i przy nauce etyki trudno mu mówić jasno i wyraźnie o grzechu nieczystości, bo z jednej strony drażliwa to materya, a z drugiej wstydliwość powstrzymuje jasne postawienie i załatwienie tej kwestyi.

Prof. Mooss sądzi, że byłaby na czasie broszurka, którąby wydała n. p. Rada szkolna w celu wykazania uczniom zgubnych skutków, jakie przywodzą za sobą wybryki płciowe.

Prof. Dembitzer zwraca uwagę prelegenta na artykuły o tej sprawie, zawarte w dawniejszych rocznikach Muzeum.

Prof. Strutyński cytuje ustęp z książki Izabelli Moszczeńskiej, w którym autorka się wyraża, „że matka nie powinna się wstydzić tego, że jest matką“, a więc uświadamianie, szczególnie dorosłej młodzieży zła nie zdziała.

Prof. Daniłowicz żąda, aby tę sprawę postawiono jasno i jasno załatwiono. Winniśmy my, wychowawcy, uświadomić dziecko, bo jeśli my tego nie uczynimy, tedy ktoś inny to zrobi, a biada dziecku, jeśli ten ktoś uczyni to w złym zamiarze. Dalej żąda, aby załatwił tę sprawę profesor historyi naturalnej omawiając w szkole narządy płciowe i ich przeznaczenie. Zwraca przytem uwagę na znamienity wypadek, w którym wyjaśnienie, dane przez profesora, stanęło w kolizyi z wyjaśnieniem, danem przez lekarza. Lekarz doradził chłopakowi 20-letniemu spółkowanie, dla wzmocnienia zanikającego zdrowia. Chłopak mając większe zaufanie do nauczyciela zwierzył się mu z tem, co mu lekarz doradził, i zapytał, co ma czynić. Profesor musiał zadać kłam

słowom lekarza, ale sam się potem wyrażał, że nie twierdzi, czy dobrze zrobił, bo być może, że lekarz miał słuszność w tym wypadku. A więc i takie kwestye powinnyby być zbadane; nauczyciel dowiedziałby się przynajmniej sam dla siebie, czego natura żąda i kiedy.

Prof. Missona cytuje wypadek wprost przeciwny. Oto pewien ojciec żądał od wychowawcy swego syna, aby go „poprowadził do dziewczyny“, inny zaś przysłał swemu siostrzeńcowi na imieniny tuzin prezerwatyw. Obaj chłopcy mieli około dziewiętnastu lat.

Ks. Wojciechowski powiada, że gdzie spojrzeć, widzi się zło, a więc koniecznem jest szukać sposobów jego zwalczania. Koniecznemi są konferencye, urządzane dla rodziców i wychowawców, na których znajdziemy drogę do podziałania na młodzież w odpowiednim duchu. Konferencye takie przyniosą pożytek, chociażbyśmy pouczali na nich rodziców o drobnostkach, mających złu zapobiegać. A więc dobrem będzie, jeżeli dowiedzą się, że dzieci nie powinny trzymać rąk w kieszeniach od spodni, zakładać nogi na nogę, kołysać nogami, siedzieć w schylonej pozycyi, nie dawać na wieczór mięsnych potraw, ba nawet i gorących.

Prof. Dembitzer podnosi, że uczniowie siedzą za długo w wychodkach, tam chyba również nic dobrego się nie lęgnie.

Prof Salo reasumując wyniki dyskusyi konkluduje. Dyskusya wykazała, że sprawa poruszona dzisiaj jest bardzo ważną dla życia i moralności naszej młodzieży. Radykalnego środka do poprawy tych stosunków, zdaje się, niema. Sądzi jednak, że płonne są obawy, że uświadamianiem w sprawach płciowych może się młodzież popsuć. Lepiej rozświetlać, niż dozwolić brodzić w ciemnościach. Nasze środki wszystkich nie wyleczą, ale wielu dopomogą, boć każda nauka na różny grunt pada. A więc konieczną jest rzeczą urządzić wieczory dla rodziców i pouczać ich, jakimi tory mają prowadzić młodzież. Prą jedni pełną parą ku złemu, my dążmy pełną parą ku dobremu i ratujmy młodzież od zepsucia, w które tak często wpada wskutek nieświadomości. Nie możemy powiedzieć, żeby kwestye płciowe nie były znane dzieciom z różnych domów, a więc oświecenie będzie niejednokrotnie tylko uzupełnieniem. A dalej niech rodzice wiedzą dokładnie, jak mają postępować. To też wieczory dla rodziców rozświetlą niejedno, a popularnie napisana książeczka, jako wynik jakiejś ankiety, w tym celu wybranej, przydałaby się bardzo. Zarzut, jakoby przyrodnik w klasie szóstej nie mógł tej kwestyi masowo traktować, jest nieusprawiedliwiony, jako też skrzywdzilibyśmy nauczyciela, gdybyśmy chcieli twierdzić, że powiedzie dzieci na złą drogą. Przecież on poświęcił swe siły dla dobra młodzieży, będzie więc wiedział, gdzie go szukać. Może dałoby się brzydkie skutki nadużywania płci okazać na zwierzętach i wzbudzić u uczniów odrazę i bojaźń, niezłe czynniki powstrzymawcze. Nie uważa, żeby było stosownem, czy to dla katechetów, czy też innych profesorów, zajmowanie się tą kwestyą, nie powinni oni zwracać na nią wcale uwagi, chociaż będzie im leżała na sercu. Nauczyciel historyi naturalnej ma ją traktować poważnie,

naukowo, aczkolwiek niejako mimochodem, jako rzecz zupełnie naturalną.

Prócz tego zabierali głos w dyskusyi dyr. Niedzielski, prof. Dr. Makaruszka, prof. Majewski, Kozakiewicz.

Posiedzenie d. 2. grudnia 1904 r.

Na porządku dziennym: Ciąg dalszy dyskusyi nad referatem prof. Missony „Jak i o ile należy oświecać młodzież pod względem płciowym".

Po odczytaniu protokołu dyskusyi z poprzedniego posiedzenia zabrał głos:

Dyr. Niedzielski i zwrócił uwagę na brak odpowiedniej broszury, udzielającej krótkich, a dokładnych wyjaśnień w sprawie uświadamiania młodzieży. Dyr. Niedzielski zamówił broszurkę, zaleconą przez dyrektora, który przemawiał w tej sprawie na międzynarodowym kongresie w Norymberdze, lecz niestety nie dowiedział się z niej wiele.

Prof. Mooss ofiaruje się do napisania odpowiedniej niewielkiej książeczki.

Prof. Matłachowski żąda dla takiej broszurki popularnej rycin, któreby okazywały, jak odrażającemi są choroby płciowe, i któreby mogły odstraszyć młodzież od nadużyć płciowych.

Ks. Wojciechowski zajmuje przeciwne stanowisko i żąda, aby koniecznie zająć się rodzicami; skierować ich na odpowiednią drogę. Zaleca więc gorąco urządzenie wieczoru dla rodziców, na którymby prof. Missona odczytał swój referat. Urządzeniem takich wieczorów okazalibyśmy, że kochamy młodzież, pragniemy jej dobra, a chcemy w tym kierunku wejść w kontakt z rodziną, która to samo ma na oku. A więc dać im przyzwoity odczyt, zaaranżować ciekawą dyskusyę, a zainteresowanie się sprawami wychowania będzie jej następstwem. Broszurę powinniśmy również wydać, lecz naprzód należy przygotować dla niej grunt za pomocą wieczoru dla rodziców.

Prof. Missona doradza urządzenie kilku wieczorów, aby podtrzymywać zainteresowanie, jakie się da obudzić za pierwszym razem. Nie wątpi, że na wieczorze takim staną setki rodziców, chodzi tu przecież o dobro dzieci, a z drugiej strony jest rzecz ta nowością, a jako taka niezawodnie pociągnie publiczność na wykład. Podaje jako tematy dalszych referatów na wieczory dla rodziców.

1. Sprawa wychowania fizycznego. 2. Wiedza a życie. 3. Życie z natury a wychowanie.

Prof. Makaruszka doradza, aby urządzić na razie jeden wieczór, na którym wygłosi się referat o uświadamianiu w sprawach płciowych, a wedle tego, jak ten się powiedzie, zastosuje się Koło dalej.

Następnie zastanawiano się nad tem, w jakim lokalu należy urządzić wieczór dla rodziców. Wobec niewielkiej liczby uczestników posiedzenia postanowiono sprawę odroczyć do następnego posiedzenia.

W dyskusyi zabierali głos prof. Dembitzer, Majewski, Kozakiewicz.

Posiedzenie d. 7. grudnia 1904 r.

Na porządku dziennym sprawa urządzania „wieczorów dla rodziców". Przewodniczący prof. Dr. Makaruszka objaśnia obecnych

o celu zebrania, poczem oddaje głos prof. Missonie dla umotywowania sprawy, dla której zwołano posiedzenie.

Prof. Missona stawia wniosek, ażeby członkowie chcieli się zająć gorliwie sprawą wieczorów, bo w ten sposób zbliżymy się do rodziny, stanowiącej środowisko wychowania ucznia, i będziemy mogli wnieść w nią nowe myśli. Wymaga dalej, aby wieczory odbywały się w jednej ze sal publicznych, gdzieby było podostatkiem siedzeń dla publiczności i gdzieby publiczność czuła się niekrępowaną, coby przyczyniło się następnie do rozwinięcia się swobodnej dyskusyi na temat pogadanki. Urządzenia jej na szerszą skalę wymaga tak przedmiot sam jako też i godność Koła. Proponuje zarazem dla uczestników tejże kilkucentową opłatę na opędzenie kosztów wynajęcia sali.

Prof. Kuźma żąda, żeby na pogadankę mieli wstęp nie tylko rodzice i utrzymujący studentów na stancyi, lecz i uczniowie z najwyższych klas, a odnosi ten postulat głównie do tych uczniów, którzy nie mają rodziców na miejscu, a potrzebowaliby pouczenia w tak ważnej sprawie.

Prof. Dembitzer doradza zacieśnienia takich wieczorów w ramy wykładu dla rodziców bez dyskusyi, jak to robi dyrektor Thurmser we Wiedniu.

Prof. Strutyński oświadcza się przeciw przypuszczeniu młodzieży, choćby i starszej, na pogadankę o sprawach płciowych, a to dlatego, aby obecność młodych ludzi nie krępowała starszych w wyrażaniu zdania swego z należną swobodą.

Prof. Kozakiewicz oświadcza się stanowczo za dyskusyą, bo dyskusya uświadamia i pogłębia myśli, jakie rzuci wykład. Jeżeliby dyskusya wykroczyła przeciw temu, czego się od niej wymaga, tedy rzeczą przewodniczącego pokierować ją na właściwe tory, lub usunąć zupełnie. Radzi dopuścić młodzież na niektóre odczyty o treści więcej ogólnej.

Prof. Salo oświadcza się za dyskusyą, bo pouczenie jedynie wtedy osiąga cel, gdy zostanie ze wszystkich stron oświetlone i przez pouczonych odpowiednio przetrawione. Zwraca specyalnie uwagę na treść i formę odczytu czy wykładu, jaki ma stanowić podkład dyskusyi. Żąda tedy, aby dany prelegent obrobił rzecz swą do pewnego terminu i odczytał ją Kołu w takiej formie, w jakiej ma pójść przed publiczność. Koło musi zaaprobować tę rzecz, zgodzić się na nią we wszystkich punktach i bronić następnie w dyskusyi zapatrywań tamże wyłuszczonych. Jeżeli Koło daje firmę, więc może tego wymagać, a konieczną jest jednomyślność Koła w zasadniczych punktach, bo inaczej mogłoby się spotkać z zarzutem, że nie wie samo, czego chce.

Prof. Daniłowicz sądzi, że należałoby oddać osobnej komisyi ocenzurowanie dotyczącego wykładu, szczególnie zaś tego tak drażliwą kwestyę omawiającego.

Prof. Missona zgadza się z wnioskami przedmowców i chętnie poda swój odczyt do aprobaty kolegów.

Prof. Mostowicz sprzeciwia się urządzeniu wieczoru dla rodziców, żąda, aby nauczyciele zwrócili się wprost do uczniów i ich pouczyli, nie schodząc na drogi uboczne; przez rodziców i wychowawców niewiele ich pouczą.

Zgromadzeni nie przychylają się na razie do tego zdania, sądzą, że należy się nad tem osobno zastanowić, o ile ma się uczniów uświadamiać w szkole i jakiego sposobu do tego użyć należy.

Postanowiono ostatecznie urządzić na razie odczyt „O uświadamianiu w sprawach płciowych“, który wygłosi prof. Missona, uzyskawszy poprzednio aprobatę Koła, dalej zaprosić nań rodziców i wychowawców. Ku temu celowi ma się Koło oglądnąć za salą, którą będzie się starało uzyskać bezpłatnie, aby od publiczności nie pobierać wstępów. Po odczycie zarządzi się dyskusyę na temat poruszony przez prelegenta, a od wyniku pierwszego wieczoru zależeć będzie urządzenie dalszych. Odczyt odbędzie się 15. stycznia; do ocenzurowania go wybrano profesorów Salę, Makaruszkę i Moossa.

W dyskusyi ogólnej zabierali głos prócz wymienionych wyżej członków dyr. Niedzielski, prof. Kuś, Majewski, Mooss, Nasalski.

SPRAWY BIEŻĄCE.

SPRAWY SZKÓŁ ŚREDNICH

na tegorocznej sesyi sejmu galicyjskiego.

(Dokończenie).

Poseł Schätzel, jako niepedagog, nie myśli poddawać krytyce systemu ogólnego naukowego w naszych szkołach, podnosi jednak, że wychowanie naszej młodzieży w szkołach średnich jest więcej jednostronne, więcej formalne. Mowca występuje przeciw znanemu systemowi, aby w umysły wprowadzać tylko pewną dozę wiadomości, bez oglądania się na to, jak młodzież wyjdzie fizycznie wobec tego przesilenia naukowego. Krytykując sprawozdanie Rady szk. kraj. odnośnie do rozwoju fizycznego młodzieży, zaznacza, że na 41 szkół średnich naukę gimnastyki zaprowadzono jedynie w kilku zakładach średnich.

Zarządzenie zaprowadzenia gier i zabaw na wolnem powietrzu z powodu uwagi ograniczającej to rozporządzenie jest taką paliatywą, jak i owo o gimnastyce, — powinna być zachowana równowaga między umysłowem a fizycznem wychowaniem młodzieży. Najlepsza szkoła na nic się nie zda, jeśli z niej wychodzi młodzież fizycznie złamana i wyczerpana.

Dalszą część swego przemówienia mowca poświęca sprawie hygieny i lekarzy szkolnych. Rozporządzenie Rady szk. kraj., aby tępić zarazki chorób gruźliczych, jest więcej niż problematycznej natury, jeśli niema lekarza szkolnego, któryby z całem poświęceniem tą sprawą się zainteresował.

Nauka gimnastyki udzielana i w takiej liczbie godzin, jak dotąd, i w takich ubikacyach, nie wyda rezultatów i więcej szkody niż pożytku przyniesie młodzieży. Młodzieży nie powinno krępować się przy zabawie.

Chodzi o to, ażeby młodzieży nie traktowano w sposób urzędowy, szablonowy, ale żeby młodzież sama z zapałem się bawiła, odnosząc przytem i korzyść dla zdrowia fizycznego.

„Słyszeliśmy dziś słuszne i rzetelne narzekania“, mówi mowca, „że młodzież nauczycielom z rąk się niejako wymyka, że upada moralnie, że, nie wiedzieć, jaka będzie jej przyszłość. Głosy to słuszne, ale jeśli stwierdzamy ten smutny fakt, to musimy przyznać, że znaczną część winy w tem ponosi szkoła sama. My szukamy leku na te choroby w jakichś środkach policyjnych, niepomni, że w naszych własnych rękach jest ta młodzież i od nas samych zależy, aby ją przy zdrowiu utrzymać. Myśmy powinni zrozumieć jej popędy. Weźmy ją na tę słabą stronę, zajmijmy ją temi zabawami, a nie będziemy mieli powodu do użalania się“.

Poseł Schätzel wylicza szereg zabaw odpowiednich i udziela rad, w jaki sposób możnaby uzyskać odpowiednie place dla nich,

wspomina o memoryale nauczycielstwa do Rady szk. kraj., odnoszącym się do wprowadzenia gier i zabaw, i wnosi następujące dwie rezolucye:

1. Wzywa się c. k. Rząd, aby przyspieszył zaprowadzenie obowiązkowej nauki gimnastyki i ukwalifikowanych stałych nauczycieli gimnastyki w tych szkołach średnich, w których nauka gimnastyki jeszcze nie obowiązuje.

2. Wzywa się c. k Rząd, aby obok gimnastyki wprowadził we wszystkich zakładach gry i zabawy ruchowe pod gołem niebem, z obowiązkowym udziałem i pod ukwalifikowanem kierownictwem.

Poseł Schätzel kończy swe przemówienie życzeniem, aby przenoszenie sił nauczycielskich odbywało się w ciągu feryj szkolnych, by regularna nauka mogła się zaczynać z początkiem września, a nie dopiero jednokrotnie z końcem tego miesiąca.

Na wieczornem posiedzeniu zabrał głos p. Stapiński.

Mowca zastrzega się przeciw tendencyom ukrócenia wolności nabywania oświaty średniej i chęciom konserwatystów skierowania młodzieży w stronę „szkół praktycznych“. Nie są nam obce wieści, że przy egzaminach wstępnych stawia się dziatwie trudności, aby ograniczyć liczbę uczniów szkół średnich i zamknąć im wrota nauki u samego progu życia. Gdyby Rząd poszedł za wolą i chęcią komisyi szkolnej, to bardzo późno doczekalibyśmy się tej liczby szkół, która się naszemu krajowi należy. Już obecnie gimnazya są przepełnione i potrzeba ich nie tylko „w północno-zachodnim kącie“, ale w całym kraju, tak samo we Lwowie, jak w Krakowie, jak wreszcie na prowincyi.

Gdy będziemy mieli dostateczną liczbę ludzi ze średniem wykształceniem, to nastaną równocześnie korzystne warunki dla rozwoju wolnych zawodów, dla przemysłu i handlu. Obłudą jest nawoływać młodzież do szkół rolniczych, czy przemysłowych, kiedy faktem jest, że nawet obecnie istniejące tego rodzaju szkoły nie znajdują miejsca dla swoich wychowanków.

„Proszę Panów! Dziś nawet technika nie zapewnia utrzymania swoim wychowankom w kraju, chyba na podrzędnych stanowiskach, podczas gdy na wyższe powołuje się Niemców. Dziś widzimy, że dla techników niema nic innego, jak tylko posady biurokratyczne przy Namiestnictwie lub Wydziale krajowym. Niema przemysłu, jest nędza i ciemnota, więc nie dziwić się, że takie panują stosunki.

Bo czapka z bączkiem, bo posada... pensya, to ideał, który nie tylko u młodzieży, ale i nam starszym przez całe życie koło uszu brzęczy. „Praktykant konceptowy“ Namiestnictwa to dopiero figura, która poniewiera ludnością, ma prawo dokuczać rzemieślnikowi, który 20 razy więcej zarabia, niż „pensya“ praktykanta. Starosta? — toż to przecież potentat, mocarz, przed którym drży cały powiat, który wszystko zrobi i nic mu się za to nie stanie!

A kiedy ludność, kiedy młodzież widzi, co za władza, co za zaszczyt towarzyszy czapce z bączkiem, toż nic dziwnego, że społe-

*

czeństwo z pod tej czapki wydobyć się nie może. Kiedy ludność widzi, że biurokracyi u nas wolno tak dużo, a ludności tak mało — to nie dziwcie się, że społeczeństwu musi braknąć ideału, chęci do samodzielnej, twórczej pracy.

Mówię to dlatego, bo młodzież nasza oddycha tem zatrutem c. k. powietrzem, bo w takiej atmosferze o niczem myśleć nie może, jak o tem, żeby zostać c. k. urzędnikiem.

Stan rękodzielniczy, handlowy, jest w poniżeniu, pozwala się z góry traktować, bo brak mu ludzi wykształconych — niech będzie jak najwięcej proletaryatu intelligentnego, niech ten proletaryat czepia się wolnych zawodów, a wtedy zmienią się i u nas stosunki.

Gdyby ks. Pelczar poszukał przyczyn tej przez siebie tak gromionej demoralizacyi młodzieży, toby doszedł do źródła i do pierwszej przyczyny zepsucia, do nędzy. To nie postronne wpływy, ale dosłownie nędza ze wszystkiemi jej skutkami i demoralizacyą.

Kiedy znikną te stosunki, to przekona się ks. Pelczar, że nie trzeba będzie wzywać policyi.

Drugą przyczyną zepsucia młodzieży jest próżniactwo, wynikające z obecnego systemu szkolnego. Przeciążenie nauką, nie tylko że sprowadza umysłowe tumaństwo, ale ostatecznie zniechęcenie i próżniactwo. Należy więc koniecznie zmienić system szkolny, pozwolić dzieciom odetchnąć, a wtenczas one będą zdrowe i nie będą miały chorobliwych myśli, a w dalszej konsekwencyi chorobliwych czynów.

Wszystkie rygory, powoływanie Namiestnika i policyi jako stróżów moralności, nic nie pomoże, gdy się w obecnym systemie szkolnym sieje obłudę, kłamstwo i t. d. Policyą, sztucznem zamykaniem oczu na prawdę, niczego się nie osiągnie. Budujmy reformę w sposób racyonalny. W Rosyi co mają z policyjnego rygoru szkolnego? — oto złodziei, którzy okradają magazyny państwowe!

Przymus spowiedzi prowadzi do obłudy. Nie leży w naszym planie paraliżowanie uczuć religijnych, ale i kościół musi się na to zgodzić, że nie wszyscy w jego gronie są doskonałymi. Trudno młodemu niedoświadczonemu katechecie dać możność dysponowania młodzieżą, ponad wpływy rodziców i grona nauczycielskiego. Niech katecheta będzie opiekunem, orędownikiem, dobroczyńcą dziecka, to zyska u niego zaufanie na całe życie.

Jesteśmy więc za tem, aby pierwszy wpływ na młodzież był na konferencyach nauczycielskich kollegialnych, ale nie chcemy jedynowładztwa katechetów. Jesteśmy przeciwni polityce w szkole i wciąganiu młodzieży w wir życia politycznego, ale właśnie z tego względu musimy być przeciwni tym, którzy to chcą uczynić. W chwili kiedy młodzież uczestniczy w kongregacyach maryańskich i decyduje razem ze starszymi, jakie pisma lud ma czytać, to my przeciwko temu jak najmocniej zastrzedz się musimy i wyciągnąć z tego należyte konsekwencye.

Protestujemy przeciw temu, aby Sejm miał wykonywać jakąś władzę śledczą nad młodzieżą, jak tego żąda komisya szkolna. Żą-

damy dalej zniesienia egzaminu dojrzałości, a przynajmniej żądamy nie utrudnienia go dalej.

Fałsz i obłuda do niczego nie doprowadziła. W imię prawdy i nauki patrzmy na szkołę, a i młodzież będzie inna. Oświaty nam trzeba, oświeconych jednostek, a wtedy społeczeństwo nasze nie zginie".

Poseł Jerzy ks. Czartoryski jako ostatni mowca pro przemówił następująco: „Jest to od wielu lat tradycyą Sejmu i to tradycya zdrowa i odpowiednia, że przy szkołach ludowych, a również i przy szkołach średnich, przy dotyczących sprawozdaniach, rozwija się nader poważna dyskusya. I jakżeby mogło być inaczej, a specyalnie przy szkołach średnich. Wszak szkoły średnie wkraczają w dziedzinę tylu interesów, tylu uczuć, tylu myśli przewodnich w kraju, że kierunek prowadzenia szkół średnich musi poruszyć wszystkie umysły.

Wszak chodzi tu o tysiące uczniów, o interes kraju, który z łona szkół średnich ściąga swych pracowników, czy do biur, czy jako adwokatów, lekarzy, notaryuszy, do tak licznych dziedzin pracy społeczeństwa. Wszak idzie o los rodziców tej młodzieży, a powodzenie lub niepowodzenie tych uczniów jest najczęściej szczęściem albo nieszczęściem ich rodzin.

Czyż to niema poruszać uczuć i myśli obywateli tego kraju?

Wiemy, że przy dyskusyi o szkołach średnich zabierają głos przedewszystkiem ludzie fachowo wykształceni, ale obok nich także zabiera głos szereg ludzi niefachowych, nawet powiedziałbym niekompetentnych; słyszymy głosy ojców rodzin, słyszymy głosy z łona obywatelstwa, które ta sprawa tak blizko obchodzi. Jak dawniej, tak i tego roku słyszeliśmy głosy bardzo poważne i wiele trafnych uwag o naszem szkolnictwie średniem. Już pierwszy mowca w tej rozprawie szan. p. Oleśnicki przytoczył nader cenne uwagi, przypomniał dyskusye szkolne z lat dawniejszych, a tak samo i szereg następnych mowców przypomniał nam, jak to się dawniej o szkole rozprawiało. Wprawdzie powtórzono tu poniekąd niektóre już dawniej podnoszone rzeczy, powtórzono je po części w formie nowej, wogóle zaś jest dla nas zawsze ważne wszystko, co dotyczy wychowania młodzieży naszej; to nas zawsze porusza i pobudza do rozmyślania nad stanem naszych szkół średnich.

Mówiono tu o zewnętrznej stronie szkół, o budynkach szkolnych, o brakach w tych budynkach; — z drugiej strony słyszeliśmy o przeciążeniu uczniów. Co do tego ostatniego, co do przeciążenia, mam nieco wątpliwości, bo mi się to trochę podejrzanem wydaje, a to dlatego, że skarga ta pochodzi głównie albo od rodziców, albo od uczniów, i dlatego możebym do niej mniej przywiązywał wagi.

Dalej mówiono o całym ustroju szkolnym, o liczbie godzin, w których bywają udzielane poszczególne przedmioty, o nauce jednorazowej i dwurazowej, o powtarzaniu w wyższem gimnazyum pewnych przedmiotów, wykładanych w gimnazyum niższem, o maturze i o wielu

innych sprawach, które bywały i są ciągle bądź to w dziennikach naszych, bądź w broszurach i pismach fachowych poruszane.

Słyszeliśmy jednak obok skarg i utyskiwań na szkołę dzisiejszą, jak dawniej, myśli dalej sięgające, myśli reformy.

Komisya szkolna tegoroczna uważała za stosowne nie podnosić tych rozmaitych właśnie przytoczonych kwestyj, a ja muszę powiedzieć, że dobrze uczyniła, nie mając szans przeprowadzenia pewnych reform w najbliższej przyszłości. Wychodziła jednak z tego stanowiska, że należy zrobić, co się na razie da, ulepszyć, co ulepszyć można.

To jednak nie przeszkadza, że w dyskusyi wspomina się o dalej sięgających zmianach. Przypomnę tu walkę przeciw językom starożytnym, walkę zwolenników skasowania greki a zatrzymania łaciny, zwolenników skasowania i greki i łaciny; przypomnę usiłowania innych, dążących do tego, ażeby łacinę wprowadzić do szkół realnych, a rysunki do gimnazyów. Są to rzeczy bardzo ważne, które jednak nie były jeszcze przedyskutowane do tego stopnia, ażeby już były do rozstrzygnięcia u nas dojrzałe, chociaż w innych krajach już pod tym względem poczyniono próby.

Ale idźmy dalej. Odzywają się głosy, żądające dalej idących reform. Słyszeliśmy już w swoim czasie o szkole jednolitej, o bifurkacyi, o gimnazyach realnych i t. d. i przypomniano usiłowania, podjęte w Anglii i we Francyi w tym kierunku, ażeby niższe klasy szkoły średniej były wspólne, a potem dopiero następował rozdział.

P. Oleśnicki podniósł też dzisiaj, że chłopiec w 10-tym roku życia ani sam, ani rodzice jego dla niego kierunku wybierać nie mogą, a to właśnie w Anglii są takie szkoły, gdzie dopiero po trzeciej, wspólnej klasie, chłopcy mogą uczyć się dalej w kierunku humanistycznym, handlowym, fachowym albo rolniczym.

To są projekta, którym, według mego zdania, nie można odmówić pewnego uzasadnienia. A przypominam, że była w tych sprawach i ankieta, o której właśnie wspominał także p. Oleśnicki.

Ale kiedyśmy mówili o reformach w nauce, odpowiedziano, (Ja siebie tu nie wymieniam, bo z góry zastrzegłem się, że nie jestem kompetentnym) — odpowiedziano, że te myśli nie są dojrzałe. Rzeczywiście przyznać należy, że między projektami różnych reform nie było dotychczas potrzebnej zgody. Jednak zdaje mi się, że właśnie ta okoliczność przy tej tak ważnej sprawie powinna pobudzić do dalszych studyów nad nią, ażebyśmy mogli dojść do pewnej w tej mierze zgody. Sądzę też, iż nie byłoby wielkiem nieszczęściem, gdyby założono szkoły różnego rodzaju i gdyby nie wszystkie były na jedno kopyto.

Mówiono nam też, że nie da się przeprowadzić u nas coś, czego nie zaprowadzono w innych krajach monarchii i czego zaraz teraz zaprowadzić nie chcą; mówiono też, iż w Austryi nie można zaprowadzić tego, czego niema w Niemczech. Zapewne trudno, że mamy uchwalić ustawę, o której wiemy z góry, że nie otrzyma sankcyi. Pomimo to jednak mniemałbym, że nie byłoby ani ze szkodą,

ani wstydem dla nas, gdyby z naszego kraju przecież jakaś myśl dobra wyszła, którąby się może i gdzieindziej przyjęła.

Ostatecznie, musimy mówić o szkołach średnich tych, jakie są, a co do tego nie można sobie taić, że są ogólne utyskiwania i skargi na braki w naszem szkolnictwie średniem. Żale te i skargi pochodzą od ludzi fachowych i od rodziców — a chociaż nie jestem zwolennikiem zasady, która powiada, że jeśli się o czemś wiele mówi, to w każdym razie coś w tem być musi, to jednak muszę poddać się uczuciu, że musi być w tem szkolnictwie, w tej organizacyi szkół średnich, coś niesprawiedliwego.

Głosy niektóre skarżą się na brak działania wychowawczego w szkołach średnich; na to słusznie odpowiadają, że przecież przy takiej ogromnej liczbie uczniów, przy takiem przepełnieniu szkół, jakie jest, trudno, ażeby szkoła działała wychowawczo. Skoro profesor ma taką ogromną liczbę uczniów, to bardzo trudno, ażeby wpływał indywidualnie na każdego ucznia, a wiadomo, że wpływ wychowawczy może być tylko indywidualny. Ze strony szkoły odpowiadają na owe skargi głosy takie: „to jest winą rodziców, bo my otrzymujemy materyał niedobrze w domu wychowany“. Prawda, że w wielu wypadkach może to być słusznem, ale ja pozwoliłbym sobie odpowiedzieć na to, że szkoła średnia zabiera rodzicom dziecko najczęściej już w 10 tym roku życia i zatrzymuje to dziecko przez znaczną ilość dnia i godzin w roku. Niektórzy rodzice powiadają nawet: „że szkoła może dobrze wychowane dziecko zepsuć, a nawet i psuje, że szkoła więcej daje złego, niż dobrego“. Zapewne nie potrzeba tego generalizować, ale tyle już słyszałem skarg na zepsucie obyczajowe, moralne w szkołach średnich, że strach zbiera, i rozumiem doskonale, że niejeden ojciec rodziny obawia się oddać swe dziecko, z gruntu w domu dobrze i religijnie wychowane, do szkoły, o której słyszy tyle złych rzeczy.

Przypuśćmy, że wiele w tem przesady, ale zawsze coś w tem jest prawdy. Największem nieszczęściem, o czem ciągle mówimy, i czemu zaradzić niestety nie możemy, jest przepełnienie. Szan. Kolega z Komisyi szkolnej, dyr. Tomaszewski, w swem przemówieniu zaznaczył, że starania odciągnięcia części uczniów od szkół średnich zapomocą innych szkół fachowych złym skutkom tego przepełnienia nie zaradzą, a to dlatego, że gdyby część tych uczniów, którzy garną się obecnie do szkół średnich, aby dojść do kawałka chleba, poszła do innych szkół fachowych, to tam również do chleba dojść nie będą mogli. Jest w tem pewna racya. Ale szanowny Kolega przez to nie dał nam środka wybrnięcia z tego przepełnienia.

Panowie mówicie o całej armii uczniów, ale ja widzę całą armię dyurnistów, których gimnazyum produkuje.

(Głosy: Bardzo słusznie!).

Czy to ma być rezultatem ośmioletniej nauki i matury, ażeby potem ten młody człowiek musiał pukać do biur czy to publicznych,

czy prywatnych i prosić o przyjęcie na pisarza dziennego z płacą dzienną 1 zł.?!

Czy nie byłoby lepiej, żeby część tych uczniów zabrała się do czego innego? Pytam, czy, gdyby część tych uczniów poszła do handlu, nie zastępowałaby tam z korzyścią ten element, który widzimy w sklepach teraźniejszych? (Nie chcę go bliżej scharakteryzować).

Czy rolnictwo nie potrzebuje także zasobu w ludziach? Nie w wielkich rządcach, ale w pracownikach drugiego rzędu.

Chcę zwrócić uwagę na jedną okoliczność! Wszyscy panowie wiecie, że gimnazyum zupełnie inaczej wygląda w czterech pierwszych klasach, a inaczej w dalszych; wiecie Panowie, że po czwartej klasie pewna znaczna liczba uczniów odpada z jakichkolwiekbądź przyczyn: z powodu ubóstwa, mniejszej zdolności, stosunków familijnych i t. d.

Czy nie wypadałoby w miejsce tego, co się nazywa niższem gimnazyum, coś innego stworzyć? Jeśli się porównywa nowe szkoły fachowe z całem gimnazyum, to ono przedstawia się oczywiście wyższem; ale jeśli się porówna to, coby się chciało założyć z niższem gimnazyum, to porównanie inaczej wypadnie. Czy ten chłopiec, który w gimnazyum idzie inclusive tylko do 4. klasy, nie potrzebuje innej nauki, jak tej, której mu się udziela w gimnazyum? Czy potrzebuje tych początków łaciny, których tam udzielają? Czyby nie potrzebował z jednej strony mniej, z drugiej więcej, zwłaszcza więcej przedmiotów praktycznych?

Zastanawiając się długo nad tą kwestyą, wróciłem myślą do genezy gimnazyum, a wróciłem o 300 lat przeszło wstecz. Początkiem gimnazyum była t. zw. szkoła humanistyczna. Szkoła ta była — przepraszam Szanownych Panów z lewej strony — stanowczo arystokratyczna. Ona była przeznaczoną dla elity społeczeństwa (— widzę, że już p. Stapiński gniewa się naprzód; cytuję tylko fakt, nie powiadam, czy to było dobrze, czy źle) i była zorganizowaną dla małej liczby uczniów, niekoniecznie dla szlachty, czy dla tak zwanych magnatów, ale powtarzam dla elity młodzieży. Z tej szkoły wyrodziło się gimnazyum i ta szkoła, zorganizowana zrazu dla elity, przerodziła się w gimnazyum dla masy uczniów.

W tych dwóch objawach jest antyteza i dlatego rzecz chroma. Jeśli znajomość języka łacińskiego i greckiego nie jest koniecznie potrzebną, nawet do tego, ażeby być wykształconym, to z drugiej strony znajomość tych języków może być bardzo cenną dla mniejszej liczby, choć ona dla ogromnej większości ludzi jest bardzo niepotrzebną.

(Głosy: Bardzo słusznie!).

Wracam do tego, od czego zacząłem, to jest, że głównem nieszczęściem naszego szkolnictwa średniego jest nadmierne przepełnienie szkół. Naszem zadaniem powinno być szukać środków odciągnięcia uczniów od gimnazyów, raz dlatego, że tak, jak to jest obecnie, wpływ wychowawczy schodzi do minimum, po drugie, że wielka liczba tych uczniów nie potrzebuje tych gimnazyów, po trzecie, że wielka liczba tych uczniów nie znajdzie umieszczenia.

Dla uspokojenia szanownych Panów z lewej strony dodam, że nie idzie mi wcale o zniżenie poziomu wykształcenia, lecz o zrównoważenie, o dostarczenie każdemu zadaniu społecznemu odpowiednio przygotowanych ludzi. (Brawo!) Nie idzie mi o to, ażeby biednych usunąć od nauki. Jeżeli biedny ma dużo talentu, jeżeli może dojść do czego przez naukę, to niech dojdzie, to chwała Bogu!

(P. Stapiński: Najmocniej wierzę).

Ale jeżeli powiadacie „im więcej się garnie do tych szkół, to tem lepiej, im więcej tego proletaryatu, to tem lepiej“ — to pytam się, co zrobicie z nimi?

(P. Stapiński: Będą szewcami!).

Dziękuję szanownemu Posłowi za tę uwagę. To jest właśnie jednym z tych mankamentów, że taki młody człowiek nie zechce być szewcem, nie zechce wrócić do roli, nie zechce być kupczykiem, wszak on ma maturę, honor mu na to nie pozwala, woli zatem głodować i biedować.

Przepraszam, że tak długo nużę szanownych Panów, ale jest jeszcze jedna kwestya, podniesiona przez Wielebnego ks biskupa i innych mowców, kwestya moralności. Pod tym względem dzieją się rzeczywiście horrenda. Jak temu zaradzić? Kto to potrafi?

Rodzice powiadają: nie mamy czasu, wszak dajemy dzieci do szkoły, aby szkoła je wychowywała; szkoła powiada: ja mam ich tylu, że sobie z nimi rady dać nie mogę, nie mogę ich wychowywać.

P. Stapiński powiada, że rygor jest za wielki, że jest go za dużo, ja zaś znajduję, że rygoru jest za mało, choć wiem, że u nas rygor bardzo często nazywa się sekaturą (Brawo!).

Wiem dobrze i każdy z nas wie o tem, że wiek młody lubi nieraz wybryki, i ja do tych wybryków, do tych głupstw młodocianych nie przywiązuję wagi, ale zupełnie co innego są wybryki młodociane, a co innego skażenie obyczajów. (Brawo). To przecież obrzydzenie sprawia, co my teraz widzimy. (Brawo). Jestem tego zdania, że w każdym stosunku młodszego do starszego powinien być rygor, (Brawo) rygor rozumny, a nie despotyczna samowola. (Głosy: Bardzo słusznie!). Powinien być rygor w stosunku pana do sługi, ojca do syna, szefa do urzędników, przełożonego do podwładnych, nauczyciela do uczniów (Głosy: Bardzo słusznie!). To jest rzecz tak elementarna, że dziwi mnie, że w naszych czasach trzeba to dopiero przypominać, albowiem potrzeba tego rygoru prawie się zatarła.

A więc jeżeli mówię o wybrykach młodzieży, to nie mam na myśli tych psot młodzieńczych lub tych figli, które uczniowie robią nieraz profesorom, ja mam na myśli tych chłopców w mundurkach gimnazyalnych, których widzę na ulicach Lwowa, wałęsających się, wchodzących do szynków i teatru.

W Niemczech, jak słyszałem, uczniom do teatrów chodzić nie wolno. Jak oni sobie w tem radzą, tego nie wiem, ale nie mogę pochwalić tego, jeżeli widzę chłopców wałęsających się po galeryach i foyer teatru na przedstawieniach najgorszych sztuk, bo przecież

dziś na 100 sztuk 99 jest niemoralnych. (Ks. biskup Pelczar: Tak jest).

I czy dobrze jest, aby gimnazyaliści chodzili na takie sztuki? Prawda, że są rodzice, którzy nawet sami swoje najdroższe dzieci biorą na takie sztuki do teatru na parter albo do loży. Mnie to gorszy i zdaje mi się, że takie psucie młodzieży jest oburzające.

Czyby nie było możności, aby temu zaradzić?

A o moralności wogóle, co mam powiedzić? Powinno się ją podnieść zapomocą duchowieństwa na czele, zapomocą udzielania nauki religii w sposób intenzywniejszy, etyczniejszy, żebym tak powiedział, cieplejszy, przez działanie katechetów w tym kierunku! Dalej zapomocą dyrektorów, którychby władze szkolne zechciały może uwolnić od nadmiernej pisaniny, aby mogli ich prowadzić bardziej po ojcowsku!

Dalej zapomocą społeczeństwa! zapomocą stowarzyszeń!

Nad tem dalej nie rozwodzę się, może nam p. Sprawozdawca da jeszcze inne wskazówki.

To jednak wiem, że tu trzeba radzić, i zaradzić koniecznie, aby zepsucie nie ogarnęło całego społeczeństwa, całej naszej przyszłości i nadziei.

I to mnie doprowadza znowu do początku, do pytania, bodaj czy cała organizacya szkół średnich, a zwłaszcza gimnazyów, odpowiada potrzebom społeczeństwa?

Sądzę, że przecież ci, których to obchodzi, którzy mają wiedzę i są fachowymi pod tym względem, przy pomocy światlejszych rodziców wziąć w ręce powinni opracowanie nowego planu ze stanowiska etyki, ze stanowiska moralności, ze stanowiska praktyczności. Jak długo ta praca przygotowawcza potrwa, nie wiem, ja tego nie dożyję, ale mam to przekonanie, że gdy to się stanie, wówczas dostaniemy lepszą szkołę, lepszych ludzi, lepszą przyszłość". (Brawa i oklaski).

Ostatni głos miał sprawozdawca Wojciech hr. Dzieduszycki. Przemówił następująco: „Rzecz to dziwna, słyszymy ciągle utyskiwania na temat, że szkoły średnie, jakie w kraju naszym istnieją, źle spełniają swoje zadanie, że młodzież w nich przeciążona, że są przepełnione, że młodzież się w nich dusi, że sił nie mamy dostatecznych, że system i plany, na których są oparte, są przestarzałe, złe, a równocześnie z temi utyskiwaniami przeciwko szkołom średnim słyszymy ciągłe żądania nowych szkół średnich, co więcej, broń Boże nie nowego typu, tylko właśnie tego samego, którego wady ciągle się podnosi.

Każdy, który broni systemu, dziś rządzącego w szkołach średnich, jest wstecznikiem, ale wstecznikiem jest także ten, który chce, aby inna szkoła o innym systemie w kraju zaprowadzoną została. I doprawdy trudno wiedzieć, jak tego wstecznictwa uniknąć!

Powiedział w swojej bardzo godnej uwagi mowie p. Oleśnicki, że szkoły, że gimnazya nasze, bo chyba nie wszystkie szkoły średnie, nie wszystkie szkoły realne, są pozostałością z dawnych wieków, że

wszystko inne nową przybrało postać, a tylko gimnazya pozostały bez względu na postęp takiemi, jak były niegdyś.

To niegdyś, proszę Panów, sięga chyba bardzo niedawnej przeszłości. Bo jeżeli do pierwszej połowy przeszłego stulecia się odniosę, widzę zupełnie inne gimnazya, jak te, które znamy dziś.

Najpierw nieliczne, najpierw zawsze arystokratyczne, w sensie, w którym to mówił ostatni mowca ks. Czartoryski, zawsze przeznaczone do wychowywania elity, a oprócz tego podające nauk o wiele mniej, przedmiotów o wiele mniej. A to, co znamy dziś, jest wytworem nowym, jest wytworem drugiej połowy przeszłego wieku, wytworem, który z jednej strony uznaje potrzebę demokratyzacyi nauki, który chce uczynić zadość słusznemu żądaniu powszechnego wykształcenia, a z drugiej strony mija się ze swojem zadaniem przez to, że chce dać zanadto wiele, że usiłuje podać wszystkie możliwe gałęzie wiedzy, że chce temu uczniowi encyklopedyę urządzić w jego głowie, że stara się, ażeby ten biedny abituryent gimnazyalny umiał daleko więcej, jak może najwykształceńszy członek tej Wysokiej Izby, który umie więcej, jednakże w jednym tylko zawodzie, a w innych zaś rzeczach z pewnością wie mniej, aniżeli żądają od tego biednego abituryenta.

Tak jest i to zło z pewnością się przyczynia do wykązania rezultatów niepocieszających.

Nie chcę tego generalizować, bo w dbałości o wychowanie zbyt często skargi generalizujemy, a ubliżamy tem nie tylko nauczycielom, ubliżamy tak samo młodzieży.

Nieraz dziwi się człowiek starszej daty, kiedy spotka młodzieńca z ukończonem gimnazyum a nawet uniwersytetem, że ten młody człowiek nie zna rzeczy takich, które temu staremu wydają się elementarnemi, a z drugiej strony boleścią nas napełniają młodzieńcy, którzy z wysiłkiem szeroką wiedzę nabyli, jednak postradali zdrowie, postradali wolę i bezwolni kochają się tylko w jakiejś niejasnej melancholii, wchodzą w szeregi wojska dekadentów, którzy z pewnością nic zdziałać nie potrafią.

Nad reformą gimnazyów radzono już nieraz w tej Wysokiej Izbie, ostatni mowca domagał się, aby kiedyś ta Wysoka Izba mogła zdobyć dla siebie zaszczyt iż, lubo jej uchwała nie będzie mogła rychło wejść w życie, przeprowadziła reformę gimnazyum.

Ja mam wyobrażenie o tem, jak powinno się zaradzić w gimnazyach choć po części złemu nauczaniu.

Powiem to teraz w imieniu swojem, a nie w imieniu Komisyi. Wydaje mi się, że myślą jest słuszną, aby do 4. klasy uczniowie uczyli się tylko łaciny i to wspólnie, aby zaś od 5. klasy podzielić gimnazyum na dwie serye, na dwie dalsze szkoły o 4 klasach.

Jedna z nich powinna uczyć łaciny i greki, historyi dobrze, dalej matematyki i nauk przyrodniczych.

Przepraszam tych mowców, którzy narzekają na to, że klasyczne wychowanie nie przynosi dobrych skutków dla obywateli, ale nie klasyczne wychowanie może być winnem temu, lecz odmienne

uzdolnienie rozmaitych ludzi. Mniej jest ludzi, usposobionych do nauk filologicznych, do łaciny i greki, aniżeli do nauk przyrodniczych i matematyki, a mimo to większa część młodzieży naszej musi się uczyć łaciny i greki, a tylko mniejsza część uczy się matematyki i fizyki. Jest to położenie smutne, bo są talenta albo jednej, albo drugiej kategoryi.

Ucznia się tego obciąża i krzywdzi przez te przedmioty, które musi kuć, a których nie rozumie.

Jeden może n. p. robić znakomite postępy w naukach humanistycznych i w historyi, bo historya zresztą dla wszystkich jest konieczna, a mieć największą trudność do przezwyciężania w matematyce i matematycznej fizyce. Drugi umysł matematyczny, po grecku ani w ząb, po łacinie ledwo się nauczyć może. Stąd przeciążenie tym przedmiotem, do którego uczeń nie ma daru, wpływa bardzo źle na rozwój nauki w tym przedmiocie, do którego młodzieniec ma dar.

Prócz tego następuje inna wielka szkoda. Młodzież uczy się sama siebie oszukiwać, a nauczyciel musi cierpieć, że młodzieniec mniema, że go oszukał w tych przedmiotach, do których daru nie ma, i stąd etyczne skutki opłakane. Ale w tem, co dopiero mówiłem, wypowiedziałem tylko swoje zdanie, Komisya szkolna tą sprawą się nie zajęła, a Sejm teraz w tej godzinie bez dokładnego bardzo przygotowania o tak ważnej sprawie żadnego zdania wypowiedzieć nie może. To usunięcie przeciążenia nauką samo jednak, jako kuracya szkół średnich, z pewnościąby nie wystarczyło. Muszę się zwrócić w inną jeszcze stronę, lecz zanim to uczynię, odpowiem na pewne ustępy mowy p. Oleśnickiego.

Nie żylibyśmy w naszych czasach i w tem otoczeniu politycznem, w którem nasz kraj się znajduje, gdyby argumenty narodowościowe nie roztarasowywały przy każdej ważniejszej dyskusyi w tym Sejmie. I stwierdzić muszę, że chociaż mowa p. Oleśnickiego tonem odbiegła od argumentacyi, które przywykłem słyszeć w innych izbach, jednak — zabarwiona była uczuciem jednostronnem, a nie mogę dopuścić, żeby ciężył na Izbie zarzut, jakoby krzywda działa się Rusinom co do ilości szkół średnich w tej części kraju.

Nie mogę — nie mogę — bo argument, że jedna szkoła średnia przypada na 800.000 Rusinów, a na 250.000 Polaków, nie jest argumentem oczywiście, jak wie sam szanowny p. Oleśnicki, nie ma tej wagi, którą ma argument, oparty na ilości młodzieży, frekwentującej do szkoły. Bo ilość szkół musi być wymierzana nie według ilości ludności, która do tej nauki nie dąży, lecz według ilości uczniów, pragnących tej nauki.

Otóż p. Oleśnicki twierdził w dalszym toku swoich wywodów, że szkoły ruskie są przepełnione, czy też, że młodzież ruska nie znajduje w nich miejsca. Muszę o tyle rzecz sprostować, że najbardziej przepełnioną szkołą ruską jest gimnazyum akademickie we Lwowie, że ono dopiero jest czwarte w rzędzie szkół przepełnionych, albowiem polskie gimnazyum Franciszka Józefa we Lwowie ma 1.171 uczniów, stanisła-

wowskie 981, polskie w Tarnopolu 965, zaś 14 szkół polskich jest bardziej przepełnionych od gimnazyum drugiego w Przemyślu. Wobec tego dalej jeszcze muszę zauważyć, że do szkół polskich w miejscowościach, w których są ruskie gimnazya, uczęszcza pewna ilość uczniów Rusinów i to wcale znaczna: w Tarnopolu 72, we Lwowie 90, w drugiem lwowskiem gimnazyum 100, w drugiem w Przemyślu 80; więc cała ilość tych uczniów Rusinów, którzy uczęszczają do gimnazyów polskich, nie może być uważana za liczbę ludzi, którzy chcą w języku ruskim pobierać naukę.

Gdy dalej zważymy, że ogromna większość tych szkół przepełnionych o języku wykładowym polskim znajduje się we wschodniej części tego kraju, mianowicie 3 najbardziej przepełnione, a z tamtych czternastu 10, to sądzę że Komisya szkolna jest zupełnie uprawniona do stawiania wniosku, który postawiono w rezolucyi II. domagając się, by dwie szkoły średnie z językiem wykładowym polskim zostały założone w wschodniej części kraju tego w jak najbliższym czasie.

Po tym ekskursie w dziedzinę narodową wracam do przedmiotu reformy szkolnej wogóle i tu stwierdziwszy wpierw jedno zło, które wynika z przeładowania szkoły, stwierdzam teraz drugie zło, wynikające z przepełnienia szkół. Ja, panowie, zupełnie się zgadzam z tymi, którzy ubolewają, że jedynym dziś ideałem chłopca, idącego do szkoły, a niestety także ideałem młodzieńca, uczęszczającego na uniwersytet, jest przeważnie — bardzo przeważnie — urzędowa emerytura na starość.

Bardzo ubolewam, że do innych zawodów młodzież nasza się nie garnie, ale muszę zwrócić uwagę na to, że gimnazya tak, jak są urządzone, przysposabiają człowieka — jak słusznie powiedział p. Oleśnicki — do życia w jakimś urzędzie, przysposabiają go dobrze do zajęć biurokratycznych. A gdy do tego przystąpi inna jeszcze choroba naszego społeczeństwa, po przodkach odziedziczona, pańskość, chęć każdego, żeby był paniczem, — wtedy rezultat jest ten, że kto gimnazyum ukończył, ten do roboty chlebodajnej niechętnie powraca, a nawet ten, który znaczny majątek albo i mierny majątek odziedziczył i winien go utrzymać zapomocą pracy na roli, albo pracy w sklepie lub w warsztacie kwitnącym ojca, nie ma już do tego najczęściej chęci, szuka urzędu, albo innego zajęcia, i zamiast wzmagać bogactwo kraju, marnuje, bo niszczy nawet warsztat dawny.

I nie chodzi bynajmniej o to, żeby kogokolwiek z mas ludu naszego wiejskiego lub miejskiego od wykształcenia odstręczyć, tylko intencyą Komisyi szkolnej jest, żeby odtąd zmienić po części prąd tego wykształcenia.

Prawda, nie przeczę, potrzeba nam więcej urzędników, jak mamy — bo ja nie jestem tego zdania, iżby brak urzędników i brak postrachu przed władzą mógł służyć ku dobru społeczeństwa; i owszem, obawiam się anarchii i jestem przekonany, że potrzeba więcej starostw i więcej sądów w kraju. Mnożą się one powoli, ale gimnazya t. j. szkoły, które głównie wychowują ludzi, kwalifikujących się

do urzędowych zajęć, mnożą się nierównie szybciej i kłamliwe dają nadzieje młodzieńcowi, że dostanie chleb spokojny na pensyi, nie mówią zaś o tem, że ojciec i młodzieniec sam zbyt różowo wyobrażają sobie to położenie urzędnika — nawet, gdy je osiągnie. Ale nie osiągnie go i wtedy nędza będzie straszliwa, jeżeli opinia publiczna nie zmusi go do zajęcia innego stanowiska.

Ale nie tak łatwo zmusić kogoś do roli, do warsztatu, kogoś, który został inaczej wychowany. P. Oleśnicki tego chce, żeby w gimnazyach młodzież zajmowała się także robotami ręcznemi, w gimnazyach już istniejących To jest jeszcze większe przedobrzenie i przecią żenie, a dąży do roboty niepraktycznej i odbierającej siły duchowe.

Lecz chodzi o to, żeby były instytucye, któreby bez łaciny i greki, a może i bez trygonometryi, dawały wykształcenie jak najliczniejszym masom. Nie chcę szkół rolniczych i przemysłowych, takich, które tylko swego zawodu uczą, bo doświadczenie uczy, że do nich młodzież chodzić nie będzie, bo każdy ojciec pragnie dziś, żeby syn jego znał historyę, geografię, literaturę swego narodu, przynajmniej jeden język obcy i jego literaturę, by poznał zasady chemii i fizyki, by nabył pewnych matematycznych wiadomości, z zoologii, botaniki elementa, — potrzebuje tego, żeby był człowiekiem wykształconym.

To wystarczy; zaś łaciną, greka, matematyka — jak słusznie powiedział ks. Czartoryski — to są rzeczy, których się powinni uczyć ci dawcy, że tak powiem, umysłowych zbytków w społeczeństwie, ale wykształcenie może istnieć obywatelskie i dostateczne bez trygonometryi.

Powstają szkoły, które tych przedmiotów uczą, a zarazem zaprawiają do rolniczego, przemysłowego lub handlowego zawodu, a jeżeli do rolniczego zawodu będą usposabiać, stanie się to, czego żądał p. Oleśnicki.

Wiemy doskonale, że chłopiec, który ukończył szkołę przemysłową i szuka chleba, niestety nie znajdzie go na podstawie szkoły przemysłowej.

Ale czyż nie lepiej dla ziemianina nawet zamożniejszego, jeżeli nie ma talentu wybitnego, by od razu uczył się w takiej szkole, która przygotuje go do akademii rolniczej, a zarazem da mu ogólne wykształcenie? Czyż nie lepiej dla człowieka, który ma mały kapitalik, żeby syn jego, ukończywszy taką szkołę, został potem doskonałym dzierżawcą, a klasy tej u nas prawie wcale nie ma, — albo doskonałym właścicielem włości rentowej?

A czy nie lepiej będzie dla mieszczanina, który posiada sklep lub warsztat kwitnący, żeby syn jego nie był wychowany, w takiem połączeniu wiadomości z handlu, techniki, czy z przemysłu, żeby go nie oderwały od sklepu czy warsztatu i nie sprawiły, że firma zaginie, lecz, że zakwitnie, a on żeby był człowiekiem wykształconym?

I czyż nie lepiej dla ludu, żeby była taka nauka, któraby sprowadzała wykształconego do wsi napowrót i podnosiła cały poziom ludowego wykształcenia, jak żeby gimnazyum wyrywało mnóstwo

chłopców, nie dając im chleba, a wyrzucając ich ze wsi? Ja chcę w imieniu postępu i demokracyi, żebyśmy mieli lud wykształcony, a nie jednostki z ludu wyrwane.

I do tego dąży Komisya szkolna w tej rezolucyi, w której się domaga takich szkół; rozumie ona przez to szkoły, któreby równocześnie dawały ogólne wykształcenie, i domaga się od rządu, ażeby się zastanowił nad założeniem takich szkół, po części rolniczych po części przemysłowych.

Nareszcie była mowa o zdrowiu ciała i o zdrowiu duszy. Trudne to zadanie szkoły dzisiejszej, przepełnionej młodzieżą z różnych warstw społecznych, o rozmaitej edukacyi domowej i — rozmaitych wyznań.

Dla popierania zdrowia duszy młodzieży szkolnej winien katecheta być otoczony powagą jak największą i przeważnie dlatego Komisya domaga się, ażeby usunięto owo postanowienie o egzaminie religii przy maturze, które obniża powagę katechety w oczach młodzieży. Powinien tu też współdziałać nauczyciel, udzielając nauki nie tylko pamięciowo, ale dając naukę taką, która rzeczywiście przysposabia do życia, której się nie zapomina, która rozwija umysł, wolę, zapał i energię.

Ale zdrowie moralne bez fizycznego osiągnąć się nie da. Musi więc zostać zmniejszoną ilość przedmiotów, aby młodzież miała czas na swobodną zabawę pod nadzorem nauczycieli. A lekarz jest również niezbędny. O niego też upomina się Komisya.

Ze sprawą moralnego wychowania młodzieży liczy się też rezolucya ks. biskupa Pelczara, żądająca, ażeby zakaz przystępywania młodzieży do sodalicyi Maryańskich został zniesiony. Dotychczas stała temu na zawadzie ta trudność, że władze nie mogły zezwolić, aby młodzież należała do korporacyi, prowadzonej przez kogo innego, jak przez szkolnych kierowników młodzieży.

Skoro jednak ks. Pelczar proponuje, żeby kierownikami tych sodalicyi byli katecheci szkolni, to mojem zdaniem ta trudność będzie usunięta.

Co do rezolucyi pp. Oleśnickiego i Schätzla, to te rezolucye dotykają może kwestyi drobnych, ale ważnych, tak ważnych, że nie można ich na poczekaniu załatwić.

Wogóle z uchwaleniem rezolucyi powinna Izba trochę szczędzić. Nie uchwala się rezolucyi na to, ażeby się jakiejś sprawy pozbyć, ale ażeby ją załatwić po dojrzałym namyśle. Dlatego w imieniu Komisyi szkolnej proszę, ażeby Wysoka Izba rezolucye pp. Oleśnickiego i Schätzla przekazała Komisyi szkolnej do zbadania. (Oklaski).

Po przemówieniu sprawozdawcy Wojciecha hr. Dzieduszyckiego, zażądał głosu p. Stapiński, czyniąc wniosek przejścia do porządku dziennego nad III. wnioskiem Komisyi szkolnej. Wniosek ze względów formalnych nie mógł być poddany pod głosowanie, a tem samem upadł. Przyjęto wszystkie wnioski Komisyi, a nadto uchwalono, że z przyjęciem sprawozdania i wniosków uważa się za załatwione:

a) petycyę miasta Gródka o założenie gimnazyum;

b) wniosek posła Fruchtmanna i towarzyszy o założenie szkoły realnej w Stryju;

c) wniosek posła Tomaszewskiego i towarzyszy o założenie szkoły realnej w Samborze;

d) wniosek posła Maryewskiego i towarzyszy o założenie wyższej szkoły realnej w Wieliczce i

e) wniosek posła Rudrofa o założenie szkoły średniej w Czortkowie.

Przed przystąpieniem do głosowania nad rezolucyą ks. biskupa Pelczara zażądał głosu p. Stapiński i oświadczył w imieniu swej partyi, „że na wypadek przyjęcia tej rezolucyi, stronnictwo jego zastrzega sobie, że Rada szkolna krajowa wtedy nie będzie miała prawa negować zakładania także i innych instytucyj".

Marszałek wśród wesołości Izby składa następujące oświadczenie: „Prawa Rady szkolnej krajowej nie są przedmiotem głosowania tej Wysokiej Izby"!

W głosowaniu przyjęto więc większością głosów rezolucyę, wniesioną przez ks. biskupa Pelczara.

W dalszym ciągu głosowania nad rezolucyami, które jeszcze wniesiono w czasie dyskusyi, przyjęto po przemówieniu p. Oleśnickiego szóstą rezolucyę tegoż posła, która opiewa: „Wzywa się c. k. Rząd, aby jak najrychlej przystąpił do budowy budynków ruskich gimnazyów we Lwowie i w Tarnopolu", resztę zaś jego rezolucyi oraz rezolucye p. Schätzla przekazano, po przemówieniu sprawozdawcy, Komisyi szkolnej.

Z kolei Izba przystępuje do załatwienia sprawozdania Komisyi szkolnej o wniosku Wojciecha hr. Dzieduszyckiego co do zmiany ustawy o języku wykładowym w szkołach ludowych i średnich.

Sprawozdawca, poseł Wojciech hr. Dzieduszycki, odczytuje następującej osnowy sprawozdanie:

„Wysoki Sejmie! Dnia 19. października 1904 roku postawiono w Sejmie z inicyatywy poselskiej wniosek, domagający się zaprowadzenia drugiego języka krajowego, jako przedmiotu obowiązującej nauki w części szkół średnich kraju naszego.

Sejm nieraz dał wyraz przekonaniu, iż znajomość obydwu języków krajowych jest już nie potrzebną, ale wprost konieczną dla człowieka wykształconego w kraju naszym. Znajomość dokładna języka ruskiego pogłębia u Polaka znajomość własnego języka, czyni dostępnemi dla niego luźne, a cenne źródła do historyi polskiej, a Rusin nie umiejący po polsku zamyka przed sobą drogę, wiodącą do poznania oświaty i literatury narodu, z którym mieszka pospołu; tak Polak jak Rusin skazują się na różne praktyczne niedogodności, jeśli nie znają blizko powinowatego języka, mówionego przez miliony mieszkańców swego kraju; prawdziwe zrozumienie dawniejszych i współczesnych dziejów wspólnej ziemi bywa dopiero możliwem dla tego, który zarówno polskim, jak ruskim językiem włada, a tylko przy wzajemnej języka pokrewnego znajomości możliwem jest takie Polaków i Rusinów

porozumienie, które przeszkodzi dalszemu rozognieniu waśni narodowej, umożliwi także w przyszłości wspólne pożycie dwóch narodów, mających już od tylu wieków wspólne dzieje.

W tem to przekonaniu postanowił Sejm w obowiązującej obecnie ustawie o języku wykładowym w szkołach ludowych i średnich, że w szkołach średnich z językiem wykładowym ruskim język polski ma być przedmiotem nauki względnie obowiązującej, to jest zależnej od woli rodziców. Niejednokrotnie później, a po raz ostatni w ciągu sesyi w roku 1903 uchwalał rezolucye, wzywające rząd, a względnie Radę szkolną krajową, aby dokładały wszelkich starań, celem rozpowszechnienia tej względnie obowiązującej nauki we wszystkich zakładach szkolnych kraju naszego, nie tylko w okolicach zamieszkałych przez ludność mieszaną, ale także w tych średnich zakładach szkolnych, które się wznoszą w okolicach zamieszkałych wyłącznie przez polską ludność. Komisya szkolna stwierdzić może z uznaniem, że rząd popiera ze swojej strony usilnie rozszerzenie nauki drugiego języka krajowego i że coraz większa ilość polskiej młodzieży uczy się po rusku, a ogromna większość ruskiej młodzieży gimnazyalnej uczy się po polsku, a wyraża przytem z naciskiem życzenie, aby ta nauka doprowadzała uczniów do zupełnego władania w słowie i piśmie drugim językiem krajowym, do poznania jego ducha i jego literatury, czemu wtedy dopiero stanie się zadość, kiedy nauka języka ruskiego w szkołach polskich, a nauka języka polskiego w szkołach ruskich będzie podawaną przez nauczycieli władających językiem tym tak, jak mową macierzystą, i przejętych duchem wykładanej literatury.

Gdy Komisya szkolna pragnie, aby wszyscy uczniowie szkół średnich dobrze umieli po polsku i po rusku, ubolewając nad tem, że wszyscy Polacy, zwłaszcza rodzice, tej potrzeby nie uznają dotąd i że wielu rodziców przez źle zrozumianą pobłażliwość dla swych dzieci nie zapisuje ich na względnie obowiązkową naukę drugiego języka krajowego, uważa za swój obowiązek polecić Sejmowi uchwalenie takiej zmiany ustawy o języku wykładowym, któraby w części przynajmniej szkół średnich w kraju naszym zamieniła dotychczasowy obowiązek względny w obowiązek stanowczy, przyczem podnosi z naciskiem, że takie szkoły pragnie widzieć także w zachodnich okolicach kraju, a to tem bardziej, że tam młodzież polska nie ma poza szkołą sposobności nauczenia się po rusku. Chcąc, aby uchwała Sejmu nie pozostała bez skutku, a wola Sejmu nie napotkała na przeszkody, któreby się obecnie przełamać nie dały, a uwzględniając prócz tego okoliczność, że niema dziś takiej ilości nauczycieli mogących z dobrym skutkiem wykładać drugi język krajowy, tam gdzie językiem wykładowym nie jest, aby módz nimi wszystkie szkoły średnie w kraju naszym obsadzić, Komisya szkolna tylko taką zmianę ustawy Sejmowi doradzać może, któraby umożliwiła zaprowadzenie obowiązkowej nauki drugiego języka krajowego w części szkół średnich w kraju naszym istniejących, pozostawiając nietkniętymi przepisy, mocą których nauka

drugiego języka krajowego pozostanie we wszystkich innych szkołach średnich przedmiotem względnie obowiązującej nauki.

Z tych motywów Komisya szkolna wnosi:

Wysoki Sejm raczy uchwalić, co następuje:

Ustawa

zmieniająca niektóre postanowienia ustawy z dnia 22. czerwca 1867 Dz. u. kr. Nr. 13. o języku wykładowym w szkołach ludowych i średnich Królestwa Galicyi i Lodomeryi z W. Ks. Krakowskiem.

Zgodnie z uchwałą Mojego Sejmu Królestwa Galicyi i Lodomeryi wraz z Wielkiem Księstwem Krakowskiem postanawiam, co następuje:

§. 1. Alinea *c* artykułu 5-go ustawy z dnia 22. czerwca 1867 Dz. u. kr. Nr. 13. o języku wykładowym w szkołach ludowych i średnich Królestwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkiem Księstwem Krakowskiem znosi się w brzmieniu dotychczasowem, a ma odtąd brzmieć, jak następuje:

Minister oświaty może na wniosek Rady szkolnej krajowej postanowić, aby w poszczególnych szkołach średnich z językiem wykładowym polskim nauka języka ruskiego, a w poszczególnych szkołach średnich z językiem wykładowym ruskim nauka języka polskiego była przedmiotem obowiązkowej nauki.

We wszystkich innych szkołach średnich, w których nauka obowiązkowa drugiego języka krajowego nie zostanie zaprowadzoną, pozostanie nauka drugiego języka krajowego, to jest ruskiego, a względnie polskiego, obowiązkiem względnym, to jest zależnym od oświadczenia się w tej mierze rodziców.

§. 2. Ustawa ta wchodzi w życie z początkiem pierwszego roku szkolnego po jej ogłoszeniu.

§. 3. Wykonanie tej ustawy polecam Mojemu Ministrowi Wyznań i Oświaty.

Przewodniczący Czartoryski. Sprawozdawca Wojciech Dzieduszycki".

W rozprawie ogólnej zabrał głos p. Władysław Wiktor Czaykowski, aby dość lękliwym i ledwie dosłyszanym głosem odczytać następujące wynurzenia. Brzmią one: „Często myśl jakąś ogólną i użyteczną uzupełnia fantazya w kierunku, który perhoryskuje, — a wtedy przychodzi do zaciętej polemiki, ale nie z myślą wnioskodawcy, lecz z konstrukcyą własnej fantazyi czyli z dyabłem, wymalowanym na ścianie.

Otóż aby oszczędzić niepotrzebnego zwalczania tego, czego we wniosku JE. Dzieduszyckiego niema, pozwalam sobie przedstawić go w świetle rzeczywistej prawdy, bez przymieszki fantazyi, i odeprzeć zarzuty już uczynione.

Myśl i treść wniosku p. Dzieduszyckiego jest następująca: Rada szkolna krajowa uczyni wniosek, aby w niektórych gimnazyach, względnie w szkołach średnich polskich, uczono języka ruskiego i odwrotnie.

Wniosek p. Dzieduszyskiego nie przesądza, w ilu szkołach nauka drugiego języka ma być wprowadzona, nie przesądza wogóle szczegółów, zostawiając je Radzie szkolnej krajowej. Rzecz oczywista, że przeciążenie młodzieży lub zaniedbanie języka narodowego musi być wykluczone.

Wszakże dziś już utrzymywać, że Rada szkolna postąpi sobie nierozważnie, bez planu, bez zastrzeżenia, aby młodzież szkolna nie była przeciążona, bez należytego uwzględnienia języka narodowego, to znaczyłoby tyle, co votum nieufności, udzielone z góry Radzie szkolnej krajowej.

Takie votum nieufności znalazłem na moim pulpicie, w formie listu otwartego, rozesłanego przez pp. Wolfa i Frączkiewicza, którzy w imieniu Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych wyrażają przekonanie, że wniosek p. Dzieduszyckiego (a dziś już jednomyślny wniosek Komisyi szkolnej) jest pod względem pedagogicznym i narodowym szkodliwym.

Te ciężkie zarzuty, które wywołały zdziwienie, wymagają odparcia i sprostowania.

Proszę mi wskazać choć jeden ustęp wniosku, któryby pociągał za sobą przeciążenie lub zaniedbanie języka narodowego! Gdzież jest powiedziane, że myśl uczenia obu języków ma być wprowadzona bezwzględnie, bez uwzględnienia wymogów pedagogicznych i narodowych, dydaktycznych i zdrowotnych?

Wniosek nie przesądza, w ilu gimnazyach nauka drugiego języka ma być obowiązkową, nie przesądza, w ilu klasach ma być wprowadzoną, nie przesądza też ilości godzin. Tymi szczegółami — nie bez planu — a z uwzględnieniem wymogów pedagogicznych, ma się zająć Rada szkolna krajowa.

Przeciwko wnioskowi Komisyi nie przytoczono rzeczowych argumentów, bo wniosek nie inwolwuje, jak wykazałem, stron ujemnych, które list otwarty zwalcza.

Argumenty ma tu zastąpić powaga orzeczenia Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych. Nie jesteśmy jednak odosobnieni i przeciwko tej powadze powołać się możemy także na powagi uczonych i profesorów tej miary, jak: Małecki, Bobrzyński, Milewski, Piniński, Jaworski i wielu innych, a niech mi będzie wolno także przytoczyć uchwałę tego samego Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych, które dziś zwalcza tak stanowczo wniosek p. Dzieduszyckiego.

Uchwała tego Koła z grudnia 1903, przytoczona z całą lojalnością w liście otwartym, brzmi: „Walne zgromadzenie wyraża zapatrywanie, że należy we wszystkich szkołach średnich wprowadzić oba języki krajowe, jako obowiązkowe“.

Wprawdzie w kilka miesięcy później zapadła uchwała dyametralnie przeciwna, lecz niekonsekwencya osłabia nieco powagę orzeczenia, sądzę, że jako „autoritas“ możnaby cytować tylko takie pedagogiczne zasady, które od kilku miesięcy nie mogą ulegać radykalnym zmianom.

Zdaje mi się, że po wysłuchaniu tych uwag, nikt z panów nie dopatrzy we wnioskach Komisyi niebezpieczeństwa pod względem pedagogicznym lub narodowym. Należę do tych, którzy każde wzbogacenie wiedzy uważają za zdobycz narodową, a w żadnej ignorancyi patryotyzmu nie dopatrują.

A jakkolwiek cennem jest także polityczne zdanie grona nauczycieli szkół wyższych, nie śmiem jednak lekceważyć opinii powag politycznych, zasiadających w Sejmie, opinii mężów osiwiałych w pracy narodowej i politycznej, i ośmielę się twierdzić, że nawet bez przestróg, w liście otwartym nam udzielonych, nie powezmą nasi mężowie polityczni uchwały, pod względem narodowym szkodliwej. Zauważę wreszcie, że największym błędem politycznym, wychodzącym często na szkodę narodu, jest niekonsekwencya.

Głosować będę za wnioskiem Komisyi".

Drugi zabrał głos p. Głąbiński w imieniu lewicy sejmowej.

„Wysoki Sejmie! O ważnej tej sprawie, poruszonej we wniosku JE. p. Wojciecha Dzieduszyckiego, można mieć niewątpliwie zdania rozmaite.

My wszyscy jesteśmy tego zdania, że dążyć się musi w każdym razie do tego, ażeby obie narodowości, kraj ten zamieszkujące, wzajemnie znały swój język i w ten sposób mogły się wzajemnie poznać, poznać duszę narodu, poznać wzajemnie literaturę.

Dlatego więc ja sam, a także w imieniu moich przyjaciół politycznych, nie chcę tutaj przesądzać tej rzeczy. Kwestya może uchodzić za wątpliwą, nie chcemy jednak występować przeciw samej ustawie.

Sądzimy atoli, że te ograniczenia, jakie wskutek tej ustawy muszą nastąpić w kompetencyi Sejmu, także to obciążenie młodzieży, które musi być następstwem przyjęcia tej ustawy, powinno być, ile możności, doprowadzone do rozmiarów jak najmniejszych, a to najpierw w tym celu, aby niepotrzebnie kompetencyi Sejmu nie ściskać, a następnie w tym celu, ażeby bez koniecznej potrzeby i naszej młodzieży nie obciążać. Jeżeli chodzi o kompetencyę Sejmu, to zwrócę uwagę szanownych panów na artykuł ustawy z r. 1867, w którym wyraźnie jest powiedziane, że do Sejmu należy rozstrzyganie o języku wykładowym, tak o rozszerzeniu, jak o ścieśnieniu języka wykładowego w poszczególnych szkołach, czy też na poszczególne przedmioty. W poprzednim artykule 5-tym zaś jest powiedziane, że język ruski pozostaje jako wykładowy dla nauki języka ruskiego.

Jeżeli zatem wprowadzimy język ruski w naszych szkołach średnich, to dla nauki jego obowiązującym być ma język wykładowy ruski. Z tego więc powodu mniemam, że Sejm powinien sobie i na przyszłość zastrzedz kompetencyę do rozstrzygania o tem, czy w gimnazyach lub szkołach średnich ma być wprowadzony język ruski czy polski, lub nie. Skąd płynie jedna poprawka, którą zamierzam zaproponować.

Opiewałaby ona: (czyta) zamiast na wniosek „Rady szkolnej krajowej“, na wniosek „Sejmu“.

To jest jedna poprawka, mam jednak jeszcze drugą poprawkę. Ten projekt ustawy mówi o szkołach średnich w ustępach 2-gim i 3-cim i mówi słusznie o tych szkołach, ponieważ ustawa z czerwca 1867, którą pragnie zmienić, również mówi o szkołach średnich. Sądzę jednak, że komisya, traktująca ten wniosek, pominęła wzgląd na tę okoliczność, że obok szkół gimnazyalnych mamy jeszcze szkoły realne i że w tej ustawie z 1867 dlatego osobno nie mówiono o szkołach realnych, ponieważ ta ustawa początkowo do szkół realnych odnosić się nie mogła.

Wedle zasad konstytucyi austryackiej do parlamentu należy orzekanie zasady nauczania, natomiast całe ustawodawstwo co do szkół realnych należy do Sejmu, wskutek tego wydano osobną ustawę krajową, która się odnosi do szkół realnych, mianowicie ustawę z 24. sierpnia 1899. Ta ustawa z r. 1899 mówi także o języku wykładowym, a zarazem o językach obowiązujących w szkołach realnych, mianowicie postanawia ona, że językiem obowiązkowym jest język wykładowy, a następnie jeszcze dwa inne języki, niemiecki i francuski, tak, że w szkołach realnych są trzy obowiązkowe języki, natomiast drugi język krajowy jest językiem względnie obowiązkowym. Jeżeliby zatem ta projektowana ustawa miała się odnosić do szkół realnych, to według mego zdania należałoby tu powołać nie tylko ustawę z r. 1867, ale także ustawę z r. 1899, która o szkołach realnych traktuje, ponieważ ta zmiana byłaby zarazem zmianą odnośnych paragrafów ustawy z r. 1899. Jeżeli jednak ta ustawa tutaj nie jest powołana, widocznie nie było intencyą Komisyi rozszerzenie zakresu tej ustawy nowej także na szkoły realne i sądzę, że jeżeli taka była intencya, to zupełnie słusznie, a to dlatego, ponieważ w szkołach realnych mamy już trzy języki obowiązkowe, obciążenie zatem młodzieży polskiej lub ruskiej, gdzieby cztery języki obowiązywały, szłoby za daleko. Nareszcie zwracam uwagę, że według ustawy z r. 1899 jest jeszcze wolnym język angielski i jest rzeczą pożądaną, żeby młodzież studyowaniu tego języka się oddawała.

Z tych powodów należałoby tu zastąpić w §. 1. w ust. II. i III. wyraz: „zamiast w poszczególnych szkołach średnich“ wyrazem „gimnazyach“ i należałoby zastosować tę nową ustawę przynajmniej na razie tylko do gimnazyów, a to tem bardziej, że przedewszystkiem mamy na oku tę młodzież, która do rządowej służby się sposobi, a ta przeważnie przechodzi przez gimnazya.

Oprócz tych dwu poprawek, pragnę zgłosić jeszcze jedną rezolucyę. Wedle naszego zapatrywania jest rzeczą pożądaną, żeby młodzież nasza poznała nie tylko ruski język ale i literaturę. Jednak nie należy dążyć do tego w drodze przymusu.

Poznanie literatury powinno być o ile możności pozostawione inicyatywie prywatnej; jeżeli zaś chcemy wprowadzić przymus dla

naszej niewątpliwie młodzieży uciążliwy, powinniśmy się ograniczyć do minimum.

Dlatego więc pragnę nie w drodze poprawki, ale w drodze rezolucyi zaznaczyć, że życzeniem jest naszem i Sejmu (jeżeli to przyjmie), aby Rada szkolna wydała plan osobny, zmierzający do tego, aby przy jak najmniejszem obciążeniu zapewnić młodzieży konieczną znajomość języka ruskiego, a względnie polskiego.

Ta rezolucya opiewałaby (czyta): „Wzywa się c. k. Rząd, a względnie c. k. Radę szkolną krajową, aby celem wykonania powyższej ustawy, ułożyła uproszczony plan nauki języka polskiego, a względnie ruskiego, dla gimnazyów w tym duchu, aby bez zbytniego obciążenia młodzieży zapewnić jej konieczną „znajomość tych języków".

Proszę tedy o przyjęcie obu poprawek proponowanych i poparcie rezolucyi".

Po skonstatowaniu przez marszałka, że poprawki i rezolucya zostały dostatecznie poparte, zabrał głos imieniem Rusinów p. Oleśnicki.

Przemówił następująco:

„Wysoki Sejmie! Zabieram głos, aby w tej sprawie, nie wchodząc w sporne pytania, jakie tu przed chwilą były podniesione, zaznaczyć nasze, ruskich posłów, w tym Sejmie stanowisko.

Sprawa, z jaką przychodzi Komisya szkolna w przedmiocie wniesienia p. hrabiego Dzieduszyckiego, nie jest sprawą nową w tej Izbie. Sprawa ta wyłoniła się w r. 1886, przy debacie nad ruskiem gimnazyum w Przemyślu i była podnoszona przez własne stronnictwo polskich posłów w formie konkretnych wniosków i w formie rezolucyi i była wentylowana przy różnych sposobnościach w mniej lub więcej konkretnych formach z tej samej strony w Wysokiej Izbie.

Także ruscy posłowie przy różnych sposobnościach również za reformą, przez p. hrabiego Dzieduszyckiego w tej Izbie proponowaną, oświadczali się. Motywem ruskich posłów był głównie ten niezawodny fakt, że w naszym kraju, we wschodniej części kraju, urzędują w przeważnej części urzędnicy i organy urzędowe nie ruskiej narodowości, które nie umiejąc ruskiego języka, nie używają go tam, gdzie w myśl obowiązujących ustaw, będąc w kontakcie z ruskiemi stronami, tego języka są obowiązane używać, w następstwie czego, te minimalne prawa, jakie my na polu ruskiego języka w urzędach publicznych kraju naszego mamy, wcale nie, albo bardzo niedostatecznie bywają wykonywane.

Dlatego to ruscy posłowie nie pamiętając na to, że urzędnicy w kraju ustanowieni, bez względu na to, czy w szkołach uczyli się po rusku, czy nie, powinni ten język znać w słowie i piśmie, chcieli iść pod komendę tym usprawiedliwieniom, że nie umieją po rusku, bo się nie uczyli w szkołach, a wiedząc, że wobec panującej niechęci w polskiem społeczeństwie względem ruskiego języka ten cel przy względnie obowiązkowej nauce nie da się osiągnąć, byli za tem,

aby naukę ruskiego języka do planu szkół średnich, jako obowiązkowego, przymusowo zaprowadzić.

Dziś przychodzi ta kwestya w formie konkretnego wniosku p. posła hr. Dzieduszyckiego i wobec tego wniosku my ruscy posłowie nie zajmiemy innego stanowiska, jak zajmowali nasi poprzednicy w tej Izbie, to znaczy, będziemy głosowali za wnioskiem p. hrabiego Dzieduszyckiego i Komisyi.

Jednak wobec znaczenia, jakie nadaje się tej sprawie dziś, szczególnie w publicznych kołach polskich, naszym obowiązkiem zaznaczyć tu zastrzeżenia, z któremi do głosowania w tej sprawie przystąpimy.

Przedewszystkiem nie możemy zgodzić się z tą opinią, która uznaje zaprowadzenie ruskiego języka obowiązkowego w szkołach polskich, a polskiego jako obowiązkowego w szkołach ruskich, za jakąś koncesyę dla nas Rusinów.

Chodzi o to, żeby wszyscy mieszkańcy tego kraju znali oba krajowe języki tak w słowie i piśmie.

Ma być usunięty ten brak, ten niedostatek, jaki dziś panuje, jednak ten brak, ten niedostatek, zachodzi tylko po jednej stronie.

Wskutek warunków, jakie złożyły się na tej ziemi, my Rusini, a mianowicie intelligentna część naszego społeczeństwa, a o nią chodzi przy szkołach średnich, mamy dokładną i wszechstronną znajomość języka polskiego, my wszyscy polskim językiem bardzo dobrze władamy, znamy polską literaturę, rozumiemy jej ducha i korzystamy, jak Polacy, z tej literatury. Chociażby nawet w średnich szkołach Rusini nie uczyli się polskiego języka, to mimo to każdy Rusin jest na tyle obeznany z polskim językiem, że w życiu publicznem tam, gdzie mu tego języka będzie potrzeba, da sobie radę.

Inaczej jednak z polską młodzieżą, która z małymi tylko wyjątkami ruskiego języka nie zna, nie zna zupełnie ruskiej literatury. Otóż uchwaleniem tego wniosku usuniecie przedewszystkiem te braki i niedostatki co do polskiej młodzieży, której dacie znajomość drugiego krajowego języka, i utworzycie pod pewnym względem dla tej młodzieży te drogi, które dla braku znajomości tego języka dotąd były dla niej zamknięte.

Jednak z drugiej strony nie podobna nam pominąć i tego, że w niektórych kołach również panuje taka opinia, że uchwalenie tego wniosku może być przeciwstawieniem naszym dalszym naturalnym postulatom na polu zdobywania nowych instytucyi naukowych, na polu rozszerzenia naszych praw na arenie szkolnictwa.

Z góry więc muszę zaznaczyć, że taki argument: daliśmy wam ruski język obowiązkowy w polskich szkołach, możecie wszędzie uczyć się po rusku, otóż szkół ruskich wam nie potrzeba, taki argument my z góry uważamy za nie na miejscu, i absolutnie nie możemy go akceptować. Co innego jest nauka języka jako przedmiotu co innego wykład w języku ruskim.

Tylko szkoły z ruskim językiem wykładowym z jednej strony realizują dla nas te prawa, jakie gwarantuje nam konstytutacya w artykule 19. zasadniczych ustaw państwowych, a z drugiej strony tylko szkoły takie dają nam możność rozwoju ruskiej nauki, ruskiej literatury, która jest konieczna dla kulturnego podniesienia ruskiego narodu, jako narodowości, do czego my zawsze musimy dążyć i dążyć będziemy.

Dlatego oświadczam niniejszem z góry, że mimo ewentualnego przyjęcia przez Sejm tego wniosku, my w miarę uzasadnionych potrzeb naszych będziemy dalej dążyli do rozszerzenia praw szkolnictwa ruskiego i z tem zastrzeżeniem oświadczam, że będziemy głosowali za wnioskiem Komisyi".

Skoro po pośle Oleśnickim nikt więcej nie zażądał głosu, ostatni zabrał głos sprawozdawca, hr. Dzieduszycki. Przemówił on następująco: „Niestety nie mogę w imieniu Komisyi szkolnej zgodzić się z wnioskami zmiany ustawy, po pierwsze z tego względu, że chciałbym i pragnąłbym gorąco, aby ta ustawa stała się prawem.

Ale są także względy rzeczowe. P. Głąbiński twierdzi, że tem się zrzekamy jednej z atrybucyi Sejmu. Sądzę, że nie, że wykonujemy atrybucyę Sejmu właśnie w ograniczeniu zupełnie ścisłem, a to przecież samo przez się rozumie się, że tam, gdzie wykładany bywa i dziś jako przedmiot nadobowiązkowy język ruski, będzie wykładanym po rusku, skoro uczniowie ten język już posiadać będą, a nie koniecznie w początkach, w zachodniej zwłaszcza części kraju.

Ale zwracam na to dalszą uwagę, że ten wniosek ma intencyę pacyfikacyjną obok innych. A zapytuję się Panów, znając kraj i powiaty i okolice, czy wprowadzenie tej ustawy w życie byłoby ułatwieniem, gdyby miał Sejm, gdyby miało ciało parlamentarne uchwalić co do każdej poszczególnej szkoły średniej, że ma być w niej drugi język krajowy językiem obowiązkowym.

Obawiam się bardzo, że w okręgu każdej szkoły powstałaby agitacya temu przeciwna, agitacya rodziców dbałych o lenistwo swoich dzieci, agitacya narodowościowa, oparta na tym fałszywym patryotyźmie, który chce dzielić to, co wieki połączyły.

A i w Sejmie każda taka ustawa wywoływałaby ferment, którego zupełnie pragnąć nie można Nie zrzekamy się de facto ani krzty naszej władzy, bo jeśli Rada szkolna pójdzie poza kres (czego zupełnie nie przypuszczam), to wtedy my mamy prawo powiedzieć: zasie.

Ale zdaje mi się, że my nie mamy żadnego powodu w tych sprawach okazywać nieufności do Rady szkolnej. Ona spokojnie tę sprawę rozważyć może, ona spokojnie rozważyć może potrzebę lub brak potrzeby jakiejś ustawy, takiego zaprowadzenia w jakiejś okolicy, ona jedna może wiedzieć, czy już siły nauczycielskie posiada— a te siły nauczycielskie są bardzo rozmaite według położenia tej szkoły — ona jedna może ograniczyć przeprowadzenie tego do części koniecznej, rozciągnąć tak daleko, jak można.

A tu tak samo, jeżeli chodzi o kwestyę szkoły realnej lub gimnazyum, prawniczo niema wątpliwości, że w brzmieniu dzisiejszem ustawa daje też Radzie szkolnej prawo zaprowadzenia obowiązkowej nauki drugiego języka w szkole realnej.

Fakt jest jednak, że w szkole realnej jest uczniów Rusinów dotąd niestety mało, że szkoła realna w innych może celach wychowuje, że potrzeba ta nie rozważa się tak w szkołach realnych jak w gimnazyach, choć w przyszłym rozwoju kraju sądzę, że dla przyszłości młodzieńca, oddającego się też technicznym zawodom, może być nieobojętną znajomość drugiego języka.

Tu trzeba mieć zaufanie do Rady szkolnej; uchwalamy, że jej wolno postawić wniosek, na mocy którego Rząd wprowadzi język w poszczególnych szkołach. Jakiem tempem to będzie szło, to jest rzecz, która wymaga administracyjnej rozwagi, a którą chciałbym jak najbardziej od politycznej walki odgraniczyć.

Natomiast sądzę, że rezolucya postawiona przez p. Głąbińskiego jest zupełnie słuszną. Nie żebym ze wszystkimi jego argumentami się godził, nie żebym sądził, iż znajomość literatury drugiego języka była rzeczą zbędną, ale w różnych okolicach, w różnych granicach, a prócz tego zawsze trzeba, ażeby tutaj przypomnieć Radzie szkolnej i ją upoważnić do tego, aby ten plan nauki urządziła w sposób jak najmniej uciążliwy, a jednak skuteczny, ażeby przystosowała go do istotnej potrzeby, ażeby wreszcie wyszukała środki, które w obec tego koniecznego, mojem zdaniem, przedmiotu ograniczą znowu jakieś inne studya zbędniejsze.

To jest praca, której Radzie szkolnej rezolucyą p. Głąbińskiego Sejm poleca, i ja tę rezolucyę witam z wszelką chęcią".

W głosowaniu przyjęto ustawę w brzmieniu, proponowanem przez Komisyę. Wobec tego p. Głąbiński, zażądawszy głosu, zmienił swoją rezolucyę następująco: „Wzywa się c. k. Rząd, a względnie c. k. Radę szkolną krajową, aby celem wykonania powyższej ustawy ułożyła uproszczony plan nauki języka polskiego, a względnie ruskiego, dla szkół średnich w tym duchu, aby bez zbytniego obciążenia młodzieży zapewnić jej konieczną znajomość tych języków".

Rezolucyę w tej formie Izba przyjmuje w głosowaniu jednomyślnie.

Marszałek zabrawszy głos, podaje do wiadomości Izby, że p. Głąbiński, aczkolwiek nie brał udziału w rozprawie ogólnej o stanie szkół średnich, podczas rozprawy ogólnej, zgłosił rezolucyę, która opiewa:

„Wzywa się c. k. Rząd, aby przeprowadził polepszenie bytu suplentów szkół średnich przez zapewnienie im stałych stosownych adjutów".

Ponieważ sprawozdawca, hr. Dzieduszycki, domagał się odesłania tej rezolucyi do Komisyi szkolnej, przeto i p. Głąbiński na to się zgodził. Ostatecznego więc załatwienia sprawa ta nie doznała.

Z porządku dziennego przystąpiono do załatwienia sprawozdania Komisyi szkolnej z projektem

„Ustawy o Radzie szkolnej krajowej“. Sprawozdanie opiewa:

„Wysoki Sejmie! Mając sobie uchwałą Wys. Sejmu przekazany wniosek p. Tomaszewskiego, tyczący się wydania ustawy o Radzie szkolnej krajowej, Komisya szkolna po wyczerpującej dyskusyi zgodziła się z jego zasadniczą myślą.

Organizacya Rad szkolnych krajowych we wszystkich innych krajach koronnych opiera się na ustawach krajowych, wydanych w ramach ustawy państwowej z dnia 25. maja 1868 Dz. u. p. Nr. 48. W jednej tylko Galicyi organizacya ta czyli Statut opiera się dotychczas na wcześniejszem od tej ustawy państwowej postanowieniu cesarskiem z dnia 25. czerwca 1867, a zatem na rozporządzeniu. Statut ten ustawy państwowej, a w szczególności ustawa z dnia 25. maja 1868 (w §. 14.) oraz ustawa z dnia 14. maja 1869 (w §. 74.), pozostawiły wprawdzie nienaruszonym, ale przez to nie nadały mu mocy i znaczenia ustawy i w sprawie tej nie przyznały Sejmowi galicyjskiemu kompetencyi ustawodawczej szerszej, niż Sejmom innych krajów koronnych. Do wydania osobnej ustawy o Radzie szkolnej krajowej w Galicyi nie przyszło. Statut jej pozostał rozporządzeniem, które w różnych swoich postanowieniach zmieniane było z biegiem czasu nie tylko drogą ustaw krajowych, lecz także drogą postanowień cesarskich i rozporządzeń ministeryalnych. Z ustaw takich wymienić należy przedewszystkiem ustawy krajowe o szkołach ludowych i ustawę krajową o szkołach realnych, z rozporządzeń postanowienie cesarskie z dnia 23. października 1875, (którem odjęto Radzie nominacyę dyrektorów i profesorów szkół średnich), i rozporządzenie ministeryalne z dnia 9. stycznia 1895, (które rozszerzyło jej zakres działania na szkoły handlowe i przemysłowe).

Podstawa prawna, na której organizacya naszej najwyższej magistratury szkolnej się opiera, jest więc chwiejną, a nadto nader niejasną. Statut naszej Rady szkolnej krajowej w wielu swoich postanowieniach sformułowany jest nadzwyczaj niejasno i dopuszcza różnych i sprzecznych interpretacyi. Wystąpiły one nieraz jaskrawo i w rozprawach sejmowych i w praktyce władz szkolnych, po długich sporach utarła się wkońcu pewna interpretacya i znalazła swój wyraz w regulaminie czynności Rady szkolnej krajowej, zatwierdzonym rozporządzeniem ministeryalnem z 21. kwietnia 1885. Interpretacya ta nie zawsze jednak wynika z brzmienia statutu, a w niektórych punktach wydaje mu się wprost przeciwną.

Organizacya Rady stworzona statutem, jakkolwiek pierwotnie mogła być dobrą i danym stosunkom odpowiadać, z biegiem czasu straciła te zalety. Ogromny wzrost szkół i agend szkolnych, oraz wielka ich rozmaitość, sprawiły, że punkt ciężkości zaczął się z posiedzeń pełnej Rady przenosić na specyalne sekcye, których statut nie przewidział i które nie mają stałej i pewnej organizacyi. Przeciw

statutowi podnosiły się nadto w Sejmie i w opinii publicznej niejednokrotnie skargi Rusinów, że nie mają w Radzie szkolnej zapewnionego prawnie udziału, i skargi tych wyznań, które w niej nie były wcale reprezentowane.

Z tych wszystkich powodów Komisya szkolna uznała za potrzebne i wskazane, ażeby organizacyę Rady szkolnej krajowej oprzeć na osobnej ustawie krajowej. Projekt takiej ustawy uchwalony przez Komisyę ma też na celu:

1. dać Radzie szkolnej organizacyę stałą, opartą na ustawie krajowej, która żadnem rozporządzeniem nie może być zmienioną;

2. dać jej organizacyę pewną i uchylić wszelkie wątpliwości, do których stylizacya obecnego statutu daje powód;

3. wprowadzić w jej urządzenie zmiany, podyktowane doświadczeniem i niezmiernym wzrostem szkół i agend szkolnych;

4. uwzględnić życzenia posłów narodowości ruskiej;

5. uwzględnić życzenia wyznań, dotychczas w Radzie nie reprezentowanych.

Pragnąc te cele osiągnąć, Komisya musiała projekt swój formułować tak, aby nie kolidował nigdzie z postanowieniami ustaw państwowych, a tem samem miał zapewnioną najwyższą sankcyę. Nałożyło to na Komisyę pewne więzy i zmusiło ją nieraz odstąpić od swego lepszego przekonania. Tak n. p. zamiast delegatów Wydziału krajowego byłaby Komisya do Rady wprowadziła chętniej delegatów, wybranych wprost przez Sejm, jak to projektował p. Tomaszewski, byłaby chętnie przywróciła Radzie prawo mianowania dyrektorów i profesorów szkół średnich i t. p. Przekonawszy się jednak, że takie postanowienia naraziłyby projekt na odmowę sankcyi, Komisya od żądań tych musiała odstąpić. Projekt jej w każdym razie obecnej kompetencyi Rady szkolnej krajowej w niczem nie zmniejsza, owszem umacnia ją i utrwala, nie przesądzając przyszłości i usiłowaniom, któreby w danej chwili zostały podjęte, aby tę kompetencyę rozszerzyć.

Komisya czyni przeto wniosek:

Wysoki Sejm raczy uchwalić załączony projekt ustawy o Radzie szkolnej krajowej.

P r o j e k t.

Ustawa

z dnia . . . . . o Radzie szkolnej krajowej.

Za zgodą Sejmu Mojego Królestwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkiem Księstwem Krakowskiem postanawiam, co następuje:

Art. 1.

C. k. Rada szkolna krajowa jest najwyższą władzą nadzorczą i wykonawczą w kraju w sprawach:

1. szkół i zakładów wychowawczych, podlegających c. k. Radom szkolnym okręgowym,

2 seminaryów nauczycielskich i należących do nich szkół ćwiczeń,

3. szkół średnich i wszystkich w zakres ich wchodzących zakładów prywatnych i specyalnych,

4. szkół handlowych i przemysłowych.

Radzie szkolnej krajowej podlegają wszystkie władze, urzędy i organa, o ile w kraju do załatwiania spraw, należących do jej zakresu działania lub do współdziałania w ich załatwianiu są powołane, oraz wszystkie wyżej wymienione zakłady naukowe i wychowawcze; ona zaś sama podlega bezpośrednio Ministerstwu Wyznań i Oświecenia.

Art. 2.

Ustawy i rozporządzenia, o ile w nich wobec poszczególnych kategoryi szkół wymienionych w art. 1. określony jest zakres działania Rady szkolnej krajowej, pozostają przez ustawę tę nienaruszone.

W szczególności zaś pozostaje nienaruszonym statut Rady szkolnej krajowej, ogłoszony na mocy cesarskiego postanowienia z dnia 25. czerwca 1867, a zmieniony na mocy cesarskiego postanowienia z dnia 23 października 1875, o ile w nim wobec kategoryi szkół wymienionych w art 1. ustęp 1., 2. i 3. określony jest jej zakres działania; a tak samo rozporządzenie ministeryalne z dnia 9. stycznia 1895 L. 586, o ile w niem określony jest jej zakres działania wobec szkół wymienionych w art. 1. ustępie 4-tym.

Art. 3.

W sprawach podległych jej szkół i personalu jest Rada szkolna krajowa instancyą pierwszą, względnie wyższą, o ile władze jej podwładne w kraju do rozstrzygania tych spraw w niższej instancyi są powołane.

Od orzeczenia Rady szkolnej krajowej służy stronom rekurs do Ministerstwa Wyznań i Oświecenia w ciągu dni czternastu, które liczą się od dnia następnego po doręczeniu orzeczenia.

Rekurs wniesiony być ma do Rady szkolnej krajowej bezpośrednio i ma moc wstrzymującą, o ile ustawa inaczej nie stanowi. Bliższe szczegóły co do wniesienia rekursu będą określone w drodze rozporządzenia.

Art. 4.

Rada szkolna krajowa składa się:

1. z przewodniczącego, którym jest Namiestnik kraju, albo Wiceprezydent Rady szkolnej krajowej, albo gdy ten funkcyi swojej pełnić nie może, zastępca wyznaczony przez Namiestnika;

2. z referentów spraw szkolnych administracyjnych i ekonomicznych;

3. z inspektorów szkolnych krajowych;

4. z trzech delegatów Wydziału krajowego, z których jeden musi być Rusinem, a którzy posiadać mają bierne prawo wyboru do Sejmu krajowego;

5. z trzech duchownych religii katolickiej, a mianowicie jednego obrządku łacińskiego, drugiego obrządku greckiego, trzeciego obrządku ormiańskiego, z jednego duchownego wyznania ewangelickiego i jednego reprezentanta wyznania izraelickiego;

6. z sześciu zawodowych znawców szkolnictwa, z których trzech ma być powołanych z grona nauczycieli szkół wyższych, jeden z grona nauczycieli szkół średnich, jeden ze szkół ludowych, względnie seminaryów nauczycielskich, jeden ze szkół handlowych lub szkół przemysłowych. Dwóch z tych sześciu członków musi być Rusinów.

7. z dwóch delegatów miast, z których jednego wybiera Rada miasta Lwowa, drugiego Rada miasta Krakowa. Delegaci ci posiadać mają bierne prawo wyboru do Rady gminnej i nie mogą być nauczycielami, podlegającymi Radzie szkolnej krajowej.

Przed objęciem czynności mają członkowie Rady szkolnej krajowej złożyć w ręce jej przewodniczącego ślubowanie w miejsce przysięgi na wierność i posłuszeństwo Cesarzowi, na zachowanie ustaw zasadniczych i wszystkich innych ustaw, na sumienne spełnianie obowiązków i na zachowanie tajemnicy urzędowej obrad.

Art. 5.

Członków Rady szkolnej krajowej wymienionych w artykule 4. pod l. 5. i 6. mianuje Cesarz, a to wymienionych w art. 4. pod l. 5. na wniosek Ministra Wyznań i Oświecenia, oparty na propozycyi Namiestnika, a wymienionych w art. 4. pod l. 6. na wniosek Ministra Wyznań i Oświecenia, oparty na propozycyi Wydziału krajowego, przedłożonej przez Namiestnika. W sprawie wniosku o nominacyę duchownych wyznania katolickiego i ewangielickiego Namiestnik porozumie się z Ordynaryatami metropolitalnymi i z krajową władzą zwierzchniczą wyznania ewangielickiego.

Członkowie Rady, wymienieni w art. 4. pod l. 4., 5., 6., 7., urzędują przez lat trzy, poczem ponownie mogą być wybrani względnie mianowani.

Członkom, wymienionym pod l. 4—7. przyzna Sejm odpowiednie wynagrodzenie z funduszów krajowych.

Art. 6.

Rada szkolna krajowa na posiedzeniach pełnych i na posiedzeniach sekcyi załatwia kollegialnie sprawy, w których ma powziąć decyzyę, albo zdanie swoje i wnioski przedłożyć Ministerstwu Wyznań i Oświecenia.

Sekcyi, które w zakresie swego działania samoistnie stanowią, jest trzy: pierwsza dla spraw szkół ludowych i seminaryów nauczycielskich, druga dla spraw szkół średnich, trzecia dla szkół handlowych i przemysłowych.

Rozdział czynności pomiędzy posiedzenia pełne i sekcyjne określa regulamin wewnętrzny Rady szkolnej krajowej, zachowując przytem zasadę, że sprawy ogólnej natury zastrzeżone być mają pełnej

Radzie, ale i te przygotowane przez obrady i wnioski właściwych sekcyi.

Art. 7.

Na posiedzeniach pełnych mają głos stanowczy wszyscy członkowie Rady, wymienieni w artykule 4. pod l. 4—7., zaś z członków wymienionych pod l. 2. i 3. tylko ośmiu, a to oprócz członka referującego sprawę z obecnych najstarsi służbą w randze.

Na posiedzeniach sekcyjnych mają głos wszyscy członkowie Rady, wymienieni pod l. 4—7. art. 4., wchodzący w skład sekcyi, z członków zaś wymienionych pod l. 2. i 3. tylko czterech, a to oprócz członka referującego sprawę z obecnych najstarsi służbą w randze.

W skład każdej sekcyi wchodzą referenci spraw szkolnych, administracyjnych i ekonomicznych i inspektorowie szkolni krajowi, załatwiający sprawy należące do danej sekcyi, z innych zaś członków ci, których Rada do danej sekcyi przeznaczy. Delegaci Wydziału krajowego wejść mają po jednym, znawcy szkolnictwa po dwóch do każdej sekcyi.

Każdy członek Rady może głosować tylko w jednej sekcyi. Jeżeli jednak przedmiotem obrad sekcyi jest sprawa dotycząca nauki religii, ćwiczeń religijnych lub nauczycieli religii, to reprezentant wyznania i obrządku, do którego dana sprawa się odnosi, chociażby nie był członkiem sekcyi, ma prawo do uczestniczenia w posiedzeniach i głosowania nad tą sprawą.

Rada szkolna krajowa może powołać do poszczególnych spraw znawców zawodowych, którzy obecni będą na posiedzeniu z głosem doradczym; na posiedzenia sekcyi III-ciej będzie ich zaś w liczbie trzech również z głosem doradczym powoływać stale.

Art. 8.

Rada szkolna krajowa uchwala bezwzględną większością głosów, w razie równości głosów rozstrzyga przewodniczący. Do ważności obrad pełnego posiedzenia potrzeba obecności dziesięciu, do ważności obrad sekcyi obecności pięciu członków uprawnionych do głosowania, oprócz przewodniczącego. Przewodniczący Rady może wsztrzymać wykonanie powziętej uchwały, jeżeli zdaniem jego uchwała sprzeciwia się obowiązującym przepisom. W takim przypadku odnosi się przewodniczący do Ministra Wyznań i Oświecenia, a o decyzyi jego zawiadamia następnie Radę.

Przewodniczący Rady przewodniczy zarazem jej sekcyom.

Art. 9.

Sprawy nie wymagające uchwały Rady lub jej sekcyi załatwia przewodniczący Rady z pomocą referentów i urzędników Rady.

W nagłych przypadkach może przewodniczący zarządzić na swoją odpowiedzialność obiegowe lub potoczne załatwienie takich spraw, które podlegają uchwale, winien jednak na najbliższem posie-

dzeniu zawiadomić o tem Radę pełną, względnie jej sekcyę, celem przyjęcia zarządzenia do potwierdzającej wiadomości.

Art. 10.

Wykonaniem uchwał zajmuje się przewodniczący Rady z pomocą jej referentów administracyjnych, inspektorów szkolnych krajowych i urzędników pomocniczych.

Delegatami Rady w sprawach dydaktyczno-pedagogicznych są przedewszystkiem inspektorowie szkolni krajowi.

Rada pełna i sekcye mają jednak prawo za zgodą przewodniczącego wyznaczać specyalne komisye dla przygotowania pewnych spraw lub wysyłać z grona swego delegatów celem dochodzenia lub załatwienia na miejscu ważnych spraw.

Art. 11.

Regulamin wewnętrzny czynności z uwzględnieniem powyższych postanowień uchwala Rada szkolna krajowa, a zatwierdza Ministerstwo Wyznań i Oświecenia.

Art. 12.

Urzędników pomocniczych, lokalu i potrzeb kancelaryjnych dostarcza Radzie szkolnej krajowej c. k. Namiestnictwo.

Art. 13.

Ustawa niniejsza wchodzi w życie w trzy miesiące po jej ogłoszeniu, a z tą chwilą gasną mandaty członków powołanych do Rady na mocy statutu obecnie obowiązującego.

Art. 14.

Wykonanie niniejszej ustawy poruczam memu Ministrowi Wyznań i Oświecenia i Ministrowi Spraw wewnętrznych.

Motywa szczegółowe projektu.

Art. 1. projektu określa przedewszystkiem kategorye szkół i zakładów wychowawczych, podlegające Radzie szkolnej krajowej w myśl ustaw i rozporządzeń, które w tym względzie statut Rady uzupełniły. Statut wspomina tylko o szkołach ludowych i średnich. Seminarya nauczycielskie przekazane zostały Radom szkolnym krajowym ustawą państwową z d. 25. maja 1868 Nr. 48. Dz. pr. p., zaś szkoły handlowe i przemysłowe Radzie szkolnej krajowej galicyjskiej reskryptem Ministra Wyznań i Oświaty z d. 9. stycznia 1895 l. 586, opartym na najwyższem upoważnieniu.

Artykuł ten określa następnie — czego Statut Rady wyraźnie nie uczynił — stanowisko Rady szkolnej krajowej wobec ministerstwa i wobec władz niższych w myśl obowiązujących w tym względzie ustaw, a mianowicie ustaw zasadniczych z d. 21. grudnia 1867 Nr. 142 i 145 Dz. pr. p. i ustawy państwowej z d. 25. maja 1868 Nr. 68. Dz. pr. p., do których już i ustawy nasze krajowe w tym względzie w szczegółowych postanowieniach się zastosowały.

Art. 2. projektu pozostawia kompetencyę Rady szkolnej nienaruszoną tak, jak ona określoną jest w obowiązujących ustawach szkol-

nych i w rozporządzeniach, a w szczególności w obowiązującym statucie Rady. Jest to jedyny sposób wyjścia z trudności, gdyż kompetencya Rady wobec różnych kategoryi szkół jest różną, trudno też byłoby ją wyczerpująco na jednem miejscu określić, a łatwo wejść w kolizyę z ustawami państwa Nie tykając tej sprawy, pozostawiamy też nienaruszone postanowienia art. 3. obecnego statutu (w brzmieniu zmienionem postanowieniem cesarskiem z dnia 23. października 1875), które stanowią wyjątek od ustaw państwowych z dnia 25. maja 1868 i z dnia 14. maja 1869, ale przez ustawy te pozostawione zostały nietknięte.

Art. 3. projektu odpowiada postanowieniu cesarskiemu z dnia 23. października 1875 i szczegółowym postanowieniom ustaw szkolnych krajowych, określa jednak rzecz dokładniej i skraca termin rekursu na 14 dni, kiedy termin ten według obowiązującego Radę rozporządzenia ministeryalnego z dnia 27. października 1859 Nr. 196 Dz. p. p. wynosi dni 60 i do przewlekania spraw niezmiernie się przyczynia.

Art. 4. rozszerza znacznie skład Rady szkolnej krajowej z następujących powodów:

a) ponieważ od czasu ustanowienia Rady szkolnej krajowej liczba jej referentów administracyjnych wzrosła z jednego na trzech, a liczba inspektorów krajowych z dwóch na jedenastu, statut zaś tylko jednemu referentowi i dwom inspektorom głos przyznaje;

b) ponieważ zakres działania Rady rozszerzył się na szkoły handlowe i przemysłowe, a do załatwiania tych spraw w sekcyi III-ciej powołane zostały rozporządzeniem ministeryalnem z dnia 9. stycznia 1895 także osoby, nie wchodzące w skład Rady;

c) ponieważ w myśl życzeń wyznań, dotychczas w Radzie niereprezentowanych, i wskutek postanowienia §. 12. ustawy państwowej z dnia 25. maja 1868, należało wprowadzić do Rady także duchownego obrządku ormiańskiego, oraz reprezentantów wyznań ewangelickiego i izraelickiego, których statut do Rady nie wprowadził. Postanowienie to powinno się przyczynić do lepszego wciągnięcia szkół wyznaniowych ewangelickich i izraelickich w całość naszego systemu szkolnego.

d) ponieważ ogromne pomnożenie agend szkolnych uczyniło rzeczą niemożliwą, aby na posiedzeniach pełnej Rady załatwione były, wypadło przeważną ich liczbę przekazać do samoistnego załatwienia sekcyom Rady szkolnej (art. 6.), a wskutek tego powiększyć liczbę członków Rady tak, aby każda sekcya miała około dziewięciu członków, a w nich reprezentantów wszystkich czynników, które wchodzą w skład Rady. Oprócz powiększenia liczby członków, projekt w ustępie 4. wprowadza tę zmianę, że Wydziałowi krajowemu zamiast prawa delegowania jednego członka swego do Rady przyznaje prawo wysyłania do niej trzech delegatów według swobodnego wyboru. Odpowiada to postanowieniu §. 12. ustawy państwowej z d. 25. maja 1868. Wreszcie w ustępach 4. i 6. projekt czyni zastrzeżenie na rzecz

Rusinów, czyniąc w tem zadość życzeniom posłów ruskich, objawionym już na sejmach z r. 1866 i 1869 przy obradach nad Statutem Rady szkolnej krajowej.

Powołanie profesorów szkół wyższych t. j. uniwersytetów i politechniki do Rady szkolnej podyktowane jest względem, aby Radzie zapewnić żywioł naukowy i podnieść jej powagę. Wobec tego zaś, że wielu profesorów naszych uniwersytetów i politechniki zajmuje się żywo i ze znawstwem sprawami szkół niższych, że kształcą dla nich nauczycieli i przeprowadzają egzamina nauczycielskie, wybór osobistości, które z chęcią i ze znawstwem wezmą udział w pracach Rady szkolnej, nie ulegnie żadnej trudności.

Ograniczenie Rad miejskich przy wyborze delegatów przez wykluczenie od wyboru nauczycieli, podlegających Radzie szkolnej, podyktowane jest względem, aby delegatom tym zapewnić większą samoistność, oraz względem, że szkoła oprócz inspektorów szkolnych krajowych na mocy ustępu 6. otrzymuje w Radzie szkolnej zwiększoną reprezentacyę, a Radę szkolną zasilać wypada żywiołem obywatelskim i uchronić od jednostronności.

Art. 5. projektu nie wspomina o nominacyi, poborach i stanowisku wiceprezydenta, referentów administracyjnych i inspektorów szkolnych krajowych, oraz członków zawodowych, gdyż sprawa ta uregulowana jest ustawą z d. 18. kwietnia 1890 nr. 70 dz. pr. p., ustawą państwową z d. 26. marca 1869 nr. 40 dz. pr. p., zmienioną ustawą z d. 6. kwietnia 1872 nr. 67. dz. pr. p., oraz ustawą państwową z d. 19. września 1898 nr. 172 dz. pr. p.

Co się tyczy innych członków Rady, projekt wprowadza tę zmianę, że wszyscy ci członkowie powoływani być mają do Rady na lat trzy, kiedy dotychczas reprezentanci wyznań i członek Wydziału krajowego zasiadają w niej bez ograniczenia czasu, t. j. aż do odwołania. Ograniczenie terminu okazuje się nadto potrzebnem dlatego, że Wydział krajowy może delegować do Rady nie tylko swoich członków, lecz każdą inną osobistość.

Art. 6. projektu liczy się z obecnym podziałem Rady szkolnej na trzy sekcye, a co do rozdziału czynności przeprowadza zasadę umotywowaną przy art. 4. w ustępie d). Wobec zwiększonego znaczenia sekcyi i dla zachowania koniecznej między niemi łączności przewodniczenie w nich wypadło zastrzedz przewodniczącemu Rady (art. 8).

Art. 7. projektu zawiera postanowienia, które mają zapewnić: 1. aby członkowie Rady nieurzędnicy mieli większość głosów nie tylko na pełnej Radzie, lecz i na posiedzeniach sekcyi; b) aby rozdział członków pomiędzy sekcye był równomierny.

Art 8. odpowiada art. 5. i 6. Statutu Rady, wyjaśniając wątpliwości, co się tyczy kompletu sekcyi i co do następstw wstrzymania uchwały.

Art. 9. i 10. zawierają postanowienia, które dotychczas mieściły się tylko w regulaminie czynności Rady szkolnej krajowej.

Art. 11. odpowiada art. 7. Statutu w jaśniejszej stylizacyi co do zatwierdzenia regulaminu.

Art. 12. kwestyę ustanowienia etatu Rady szkolnej krajowej precyzuje w myśl zasady powszechnie przyjętej i przeprowadzonej.

Art. 13. wyznacza termin trzechmiesięczny od wejścia w życie ustawy, ażeby był czas do przeprowadzenia nowych wyborów i nominacyi członków Rady.

Sprawozdawca p. Bobrzyński zabrawszy głos, oświadcza, że przedewszystkiem musi sprostować następujące pomyłki zaszłe w druku:

W tekście ustawy w art. 1. w ustępie 3. po słowie „zakładów“ ma być dodane „naukowych“. Dalej §. 7. został zupełnie zmieniony, albowiem w toku rokowań o zapewnienie sankcyi okazało się, że artykuł ten w tekście, jak jest wydrukowany, niektóre szczegóły niedość dokładnie określa. Według nowej stylizacyi, artykuł 7-my ma opiewać (czyta):

Art. VII.

Na posiedzeniach pełnych mają głos stanowczy wszyscy członkowie Rady wymienieni w artykule 4. pod l. 4—7., zaś z członków wymienionych pod l. 2. i 3. tylko ośmiu, a to prócz członka, który o przedmiocie obrad referuje i inspektora szkolnego krajowego, do którego zakresu agend przedmiot obrad bezpośrednio należy, z reszty obecnych starsi służbą w tej samej randze.

Na posiedzeniach sekcyjnych mają głos stanowczy wszyscy członkowie Rady wymienieni pod l. 4—7. art. 4. wchodzący w skład danej sekcyi, z członków zaś wymienionych pod l. 2. i 3. tylko czterech, a to oprócz członka, który o przedmiocie obrad referuje i inspektora szkolnego krajowego, do którego zakresu agend przedmiot obrad bezpośrednio należy, z reszty obecnych starsi służbą w tej samej randze.

W skład każdej sekcyi wchodzą referenci spraw szkolnych, administracyjnych i ekonomicznych i inspektorowie szkolni krajowi, załatwiający sprawy, należące do danej sekcyi, z innych zaś członków ci, których Rada szkolna krajowa do danej sekcyi przeznaczyła. Delegaci Wydziału krajowego wejść mają po jednym, znawcy szkolnictwa po dwóch do każdej sekcyi. Każdy członek Rady może głosować tylko w jednej sekcyi. Wyjątek pod tym względem zachodzi tylko co do referentów administracyjnych i inspektorów szkolnych krajowych, o ile oni załatwiają sprawy dwóch sekcyi. Jeżeli jednak przedmiotem obrad sekcyi jest sprawa dotycząca nauki religii, ćwiczeń religijnych lub nauczycieli religii, to reprezentant wyznania i obrządku, do którego dana sprawa się odnosi, chociażby nie był członkiem sekcyi, ma prawo do uczestniczenia w posiedzeniach i głosowaniu nad tą sprawą.

Rada szkolna krajowa może powołać do poszczególnych spraw znawców zawodowych, którzy obecni będą na posiedzeniu z głosem

doradczym; na posiedzenia sekcyi III-ciej będzie ich zaś w liczbie trzech, również z głosem doradczym, powoływać stale.

Dalej, w art. 9. po słowach „i urzędników“ należy dodać: „pomocniczych“, wreszcie w art. 10. zamiast słów: „referentów administracyjnych“ ma być „referentów administracyjnych i ekonomicznych“.

Marszałek otwiera ogólną rozprawę.

Głos zabrał wnioskodawca ustawy, p. Tomaszewski, odezwawszy się w te słowa:

„Wysoki Sejmie! Jako wnioskodawca projektu ustawy o Radzie szkolnej krajowej winieniem zaznaczyć stanowisko naszego stronnictwa wobec wniosku Komisyi, względnie przedłożonego przez nią projektu ustawy. Projekt ten odbiega znacznie od naszego pierwotnego przedłożenia.

Stronnictwo nasze w swem dążeniu do uzyskania jak najszerszego dla kraju samorządu w każdym kierunku było tego zdania, że byłoby pożądanem uzyskać dla Rady szkolnej krajowej ustawę, któraby jej zapewniła jak najszerszy zakres działania, jak najmniejszą zależność od władzy centralnej w Wiedniu.

Chcieliśmy między innemi rewindykować dla Rady szkolnej krajowej prawo mianowania nauczycieli i dyrektorów, chcieliśmy, ażeby Sejm wysyłał do Rady szkolnej 4 delegatów przez Sejm wybieranych. Jednak ludzkim pragnieniom często stają w drodze fakta i nieraz twarda konieczność zmusza tych, którzy podejmują najlepsze usiłowania, — lot obniżyć.

W toku dyskusyi w Komisyi szkolnej okazało się, że pewne artykuły naszego projektu nie mogłyby liczyć na sankcyę, bo rząd nie zrzeknie się tych prerogatyw, które raz nabył, że pewne ustępy wybiegają poza ustawę ramową, dlatego godząc się z tem, co być musi, oświadczamy, że zgadzamy się z projektem, i proponujemy przyjęcie ustawy en bloc.

Zarazem oświadczamy, według naszego pojmowania rzeczy, że prawo języka polskiego, jako urzędowego Rady szkolnej krajowej w myśl rozporządzenia Ministerstw z 4. czerwca 1868 i postanowienia cesarskiego z tej samej daty, ustawą tą w niczem nie może być naruszone“.

Po pośle Tomaszewskim zabrał głos p. Korol następująco:

„Wysoki Sejmie! Prosiłem o głos, aby zaznaczyć nasze zasadnicze stanowisko, które zajmujemy w tej tak ważnej dla nas sprawie, dotyczącej najważniejszej gałęzi publicznej administracyi — bo administracyi szkoły — tyczącej się wychowania publicznego tej młodzieży, która stanowi narodu nadzieję, jego przyszłość, co nie śmie i nie może dla nas być obojętnem.

Organizacya Rady szkolnej krajowej, tej najwyższej magistratury szkolnej krajowej, winna być zastosowaną do potrzeb danego kraju. Rada szkolna krajowa winna być tak zorganizowaną, żeby odpowiadała potrzebom tych, którzy ten kraj zamieszkują, powinna za-

pewniać normalny rozwój szkolnictwa w ramach obowiązujących ustaw, powinna prowadzić szkolnictwo w duchu, jaki odpowiada indywidualności danego narodu.

Jeśli uważano za pewnik, że szkoła powinna być narodową, że nauki w szkole powinno się udzielać w języku ojczystym, skoro wogóle szkoła ma odpowiedzieć wielkiemu swemu zadaniu, to logicznem następstwem tego jest i być powinno, że ci, którzy mają prowadzić tę szkołę, którzy mają uczyć, powinni należeć do tej samej narodowości.

Bo tylko swój zdoła poprowadzić szkołę, poprowadzić naukę tak, żeby ona jak największe przyniosła korzyści tym, dla których jest przeznaczoną, — bo tylko swojska szkoła może odpowiedzieć tym wysokim zadaniom, może spełnić to szczytne posłannictwo, jakie wogóle spełnić ma szkoła.

Kraj nasz, dostojni Panowie, jest największym krajem koronnym w Austryi, — największym nie tylko pod względem obszaru, ale największym także co do ilości ludności; to też i z tego względu połączenie całej administracyi szkolnej w jednych rękach nie wpływa korzystnie na szkolnictwo jako takie, — z drugiej strony znowu kraj ten zamieszkują dwa osobne narody, narody wprawdzie bratnie między sobą, bo oba są słowiańskie, jednak narody, które poza tem nie mają wspólnych interesów. Interesy obu tych narodów także na polu szkolnictwa wielce różnią się między sobą; każdy z tych narodów ma swoje własne narodowe ideały, których nie tylko powinien pielęgnować, ale też je uszlachetniać. Jak zaś szkoła, która stojąc zdala od walk narodowościowych, powinna być jedynie szkołą, rozsadnikiem nauki, i odpowiadać wysokiemu swemu zadaniu od najniższego do najwyższego szczebia, — tak też ci, co prowadzą szkołę, jako też ci, którzy dzierżą najwyższą władzę w swem ręku, powinni być członkami tego samego narodu.

Naród ruski przez usta swoich zastępców tak w Sejmie krajowym, jak i w wiedeńskim parlamencie, głosił zawsze zasady: że jeśli szkolnictwo, szkoła, mają odpowiedzieć swemu zadaniu, to niezbędnym warunkiem tego jest przedewszystkiem rozdział krajowej Rady szkolnej na dwie osobne sekcye, na sekcyę polską i ruską. Sekcye te pod przewodnictwem c. k. Namiestnika, względnie pod przewodnictwem wiceprezydenta krajowej Rady szkolnej — każda dla siebie zosobna — kierowałyby sprawami szkolnemi swego narodu osobno w kraju, aby swoi stanowili o sobie.

Takiego rozdziału krajowej Rady szkolnej na dwie osobliwe sekcye wymaga przedewszystkiem interes nasz narodowy, boć przecie nikt tego nie zaprzeczy, że obca opieka, chociażby ona była jak najidealniejszą, chociażby ona była wolną od wpływów politycznych, przecież nie może być taką, jaką jest opieka rodzonej matki, której miłości, której ciepła macierzyńskiego nie potrafi zastąpić chociażby najpracowitsza macocha, która przecież nigdy nie zdoła zastąpić rodzonej matki.

My, Panowie, jako naród przecież dążyć musimy do całkowitego pod każdym względem równouprawnienia; nie chcemy być pod wieczną kuratelą, która nam przecież nie może sprawiać przyjemności; my chcemy w swoim domu być własnymi panami, niezawisłymi gospodarzami; chcemy równouprawnienia nie tylko w teoryi, ale równouprawnienia także i w praktyce; chcemy być niezawisłymi na polu wychowania naszej młodzieży; chcemy poprowadzić wychowanie naszej młodzieży takiemi drogami, które nam wytycza nasz interes narodowy.

Że taki rozdział Rady szkolnej krajowej jest dopuszczalnym, że wreszcie taki rozdział najwyższej krajowej władzy szkolnej nie jest szkodliwym dla spraw szkolnictwa jako takiego, dowodem tego są Czechy, będące o wiele mniejsze tak pod względem terrytoryalnym jako też i ludności, jak nasz kraj.

W tym kraju rozdział Rady szkolnej krajowej na dwie odrębne sekcye przeprowadzono już od kilku lat, a mimo to rozdział ten nie wychodzi na szkodę szkolnictwa, przeciwnie rozdział ten przyniósł korzyści obu narodom, bo usunął ze szkoły waśń, mającą za podkład antagonizmy narodowościowe, a co najważniejsza, uwolnił najwyższą władzę szkolną od pozorów stronniczości politycznej, od których uwolnić się nie może galicyjska Rada szkolna krajowa.

Ten jeden wzgląd bodaj powinien przemówić za tem, aby rozdzielić naszą Radę szkolną krajową na dwie osobne sekcye, na polską i ruską, bo tylko wtedy może ta najwyższa władza szkolna uwolnić się od pozoru, że postępuje stronniczo.

Nasz kraj, Panowie, niemal w równej części zamieszkały jest przez Rusinów i Polaków.

Według ostatniego sprawozdania Rady szkolnej krajowej jest u nas 4400 szkół ludowych, między temi 2228 polskich a 2212 ruskich; seminaryów nauczycielskich wykazuje Rada szkolna 13, a szkół średnich t. j. gimnazyalnych i realnych 50 — między temi 46 polskich a tylko 4 ruskie. Jednak da Bóg, że liczba ruskich gimnazyów szybko wzrośnie w niedalekiej przyszłości.

Nie tylko interes czysto narodowy nakazuje nam domagać się rozdziału Rady szkolnej krajowej na dwie osobne sekcye, ale i interes czysto dydaktyczny. Interes szkoły, jako taki, wymaga tego, aby najwyższą szkolną władzę rozdzielić na dwie osobne sekcye, gdyż zjednoczenie całej administracyi w jednych rękach musi wywrzeć ujemny wpływ na szkolnictwo, albowiem jedna władza takiej masy szkół nie jest w stanie doglądnąć, nie ma sił do zaopiekowania się wszystkiemi szkołami tak, jak tego wymaga interes szkoły.

Według sprawozdania Rady szkolnej krajowej mamy 1,200.000 dzieci obowiązanych do uczęszczania do szkół ludowych. Mamy zwyż 9000 nauczycieli szkół ludowych — 1200 profesorów gimnazyalnych, zwyż 20000 młodzieży szkół średnich, a około 3000 uczniów w seminaryach nauczycielskich.

Są to, moi Panowie, cyfry, które każą się nam poważnie zastanowić nad tem, czy jedna Rada szkolna krajowa może prowadzić administracyę, czy może ona zadanie swe spełnić z korzyścią dla szkoły, dla nauki — wglądnąć w działalność takiej masy nauczycieli — czy może ona doglądać nauki takiej masy dzieci?

To, moi Panowie, jest rzeczą wprost niemożliwą, przechodzi to siły jednej władzy.

W innych gałęziach naczelnej administracyi przeprowadzono już dawno taki rozdział.

Widzimy, że sądownictwo ma dwie osobne apelacye, krakowską i lwowską; administracyę kolei podzielono aż między 3 dyrekcye; administracya kościelna podzielona jest na 3 dyecezye ruskie i 4 dyecezye polskie a raczej łacińskie; a to wszystko stało się nie dla czego innego, jeno dla tego, że rozdziału tego wymaga odnośna gałąź publicznej administracyi.

Prawie połowa dzieci, obowiązanych do uczęszczania do szkoły, to dzieci ruskie, a druga połowa nieco większa, to dzieci polskie.

Jeśli więc interes szkolnictwa, jako takiego, wymaga rozdziału Rady szkolnej krajowej, to jest to rzecz prosta, że rozdział ten należy przeprowadzić na podstawie narodowościowej, aby rozdzielić szkoły na dwie odrębne grupy: na grupę szkół polskich i grupę szkół ruskich, i każdą z tych grup poddać pod nadzór dwóch osobnych sekcyi, co jedynie wyjdzie na pożytek szkolnictwa.

Na tem stanowisku staliśmy, stoimy i stać będziemy; tylko pod takimi warunkami możemy zgodzić się na to, aby organizacyę Rady szkolnej krajowej oprzeć na osobnej ustawie krajowej.

Jeśli jednak Panowie na te nasze postulaty nie chcecie się zgodzić, to w tym wypadku uważamy za wskazane, by pozostał obecny stan rzeczy, który przetrwawszy 37 lat, może spokojnie dożyć 50-letniego jubileuszu, co nie przyniesie szkody przedewszystkiem Wam, Panowie, którzy staracie się o wydanie nowej ustawy. Bo porównawszy dzisiejsze szkolnictwo ze stanem szkolnictwa w tym czasie, kiedy Radę szkolną utworzono, to każdy z Was przyznać przecież musi, że ta Rada szkolna przedewszystkiem przyniosła korzyści Waszemu szkolnictwu.

Taki jest nasz pogląd na sprawę, która stoi na porządku dziennym. To uznaliśmy za potrzebne zaznaczyć z tej okazyi, chociaż wiemy, że protest nasz nie odniesie skutku A zaznaczywszy to nasze stanowisko, pozostawiamy dalszą ocenę tej ustawy Wam, Panowie, pozostawiając Wam także odpowiedzialność za to, jeśliby z tej ustawy jakakolwiekbądź dla nas wypłynęła szkoda". (Brawa i oklaski z ław ruskich).

Następnie w imieniu ludowców p. Stapiński oświadcza, co następuje: „Przedłożoną nam tu ustawą my nie zadowalamy się, ponieważ jest jeszcze zanadto „c. k.", ponieważ za mało wpływu daje tym głosom ludowym, ponieważ za mało jest w niej reprezentacyi

czynnika najbardziej powołanego do rozstrzygania, mianowicie reprezentacyi nauczycielstwa i samorządu.

Wobec tego jednak, że poprawki, którebyśmy tu postawić mogli, jak nas nauczyło doświadczenie przy pierwszym projekcie p. Bobrzyńskiego, na nic się nie przydadzą, dlatego zastrzegając się przeciw temu statutowi Rady szkolnej, że ona nam nie odpowiada, oświadczamy, że udziału w tej sprawie brać nie będziemy".

Na tem oświadczeniu p. Stapińskiego została wyczerpaną dyskusya, a gdy ją zamknięto, przemówił sprawozdawca p. Bobrzyński:

„Wysoki Sejmie! Tylko z tej (lewej) strony Wysokiej Izby poczynione zostały zastrzeżenia. Gdy jednak przeciw ustawie nie stanął wniosek i nie wniesiono żadnych poprawek, mam pełną nadzieję, że projekt Komisyi jeszcze dziś uchwalonym zostanie.

Odpowiadając na głos p. Korola, muszę zwrócić uwagę na kilka okoliczności. P. Korol oparł swoją mowę na tem, że agendy Rady szkolnej krajowej w Galicyi zwiększyły się do tego stopnia, że jedna władza tym agendom sprostać nie może. Otóż my w tym projekcie wychodzimy także z założenia, iż te agendy niepospolicie się wzmocniły. Rada szkolna w dzisiejszych warunkach, mając oprócz szkół dawniej do niej należących, nadto szkoły handlowe i przemysłowe, nie może w dzisiejszym składzie znaleźć tylu fachowych członków, którzyby się na każdej z tych szkół specyalnie znali. We wszystkich tych sprawach pomnożyły się agendy tak, że narady i sesye Rady przeciągają się w nieskończoność. Zgadzając się jednak pod tym względem z p. Korolem, dochodzę do konkluzyi innych. Myśmy sobie powiedzieli, że chcąc, aby sprawy w Radzie szkolnej załatwione były w sposób więcej fachowy, z większym rozmysłem i zastanowieniem, w sposób, aby jedna sprawa drugiej nie przeszkadzała, potrzeba Radę szkolną podzielić na sekcye zawodowe, fachowe, i dlatego proponujemy trzy sekcye, z których każda osobnemi sprawami samodzielnie zarządzać będzie, sprawy zaś natury ogólniejszej zastrzeżone zostały ogólnej Radzie.

Inny środek proponuje p. Korol i powiada, że potrzeba podzielić Radę szkolną na sekcyę polską i ruską, i przytacza jako przykład Czechy.

Nie chcę oceniać tego pytania, ze stanowiska czy politycznego, czy narodowego, lecz tylko ze stanowiska czysto rzeczowego, nie wchodzę też w to, czy w Czechach wydała rzecz ta dobre skutki, ale muszę zaznaczyć, że nie wszystko, co dobrem być może dla Czech, musi być także dobrem i u nas.

W Czechach mieszkają dwa narody, które są od siebie tak oddzielone językiem odrębnym, charakterem i przeszłością, że tam dziecko czeskie nie siedzi na jednej ławie z dzieckiem niemieckiem.

Wszystkie szkoły są albo ekskluzywnie niemieckie, albo ekskluzywnie czeskie.

U nas do takiej separacyi na polu szkolnictwa nie doszło. Mnie się zdaje, że nie tylko Polacy, ale i Rusini uznają, że mimo wszel-

kiego patryotyzmu, zamiłowania do swego języka i przeszłości, źle przysłużyliby się swojej sprawie, jeźliby ten patryotyzm chcieli skierować w kierunku zupełnego rozdziału.

Nasze wszystkie szkoły są utrakwistyczne. Nasza ustawa z r. 1867 powiada wprawdzie, że szkoły są albo z językiem polskim, albo z językiem ruskim, ale tak w jednej, jak w drugiej szkole drugi język wykładowy jest w szerokiej mierze uwzględniony.

Do wyjątków należą tu takie szkoły, w których procent drugiej narodowości wynosi mniej niż 5%.

Ogół szkół ludowych we wschodniej Galicyi mieści w sobie 20, 30, 40% dzieci drugiej narodowości, a nie mało jest szkół takich, w których liczba dzieci ruskich i polskich jest równą.

Jakiż byłby skutek podzielenia Rady szkolnej na sekcyę polską i sekcyę ruską?

Nie nastąpiłoby to, o czem p. Korol mówił, że każdy będzie siedział w swojej własnej chacie, tylko w chacie ruskiej, t. j. w sekcyi ruskiej, siedziałyby także dzieci polskie i naodwrót w chacie polskiej — dzieci ruskie.

Przypatrzywszy się tej sprawie bliżej, musielibyście też Panowie uznać, że podział na sekcye narodowe nie jest do przeprowadzenia w Galicyi, gdybyśmy się nań nawet zasadniczo zgodzili.

Cała organizacya naszych szkół, wszystkie stosunki, które nas łączą, na przeprowadzenie tego rodzaju podziału nie pozwalają.

Dlatego uważając, że to, co p. Korol oświadczył, jest tylko zasadniczem oświadczeniem, proszę Wysoką Izbę, ażeby raczyła przejść do dyskusyi szczegółowej i uchwalenia projektu, po którym spodziewamy się, nie — broń Boże — zaognienia walki, lecz wręcz przeciwnie wielkiego złagodzenia antagonizmów i przeciwieństw.

Nie mogę nie zwrócić na to uwagi, że dla osiągnięcia tego celu większość sejmowa w projekcie ustawy wielkie i znaczące uczyniła ustępstwa, zastrzegła bowiem narodowości ruskiej wyraźnie reprezentantów w Radzie szkolnej krajowej".

W rozprawie szczegółowej p. Tomaszewski oświadczył, że wobec faktu, iż tekst tej ustawy jest tak ułożony, iż nic nie można zmienić, by nie narazić losu tej ustawy, wnosi przyjęcie tej ustawy en bloc.

Ostatni przemówił p. Bobrzyński, a zaznaczywszy, iż godzi się na wniosek postawiony przez p. Tomaszewskiego, musi wszelakoż jeszcze nadmienić, że urzędowy język Rady szkolnej krajowej należy zupełnie do innej dziedziny. Kwestya ta jest rozstrzygniętą odrębnem rozporządzeniem cesarskiem z r. 1860 i 1869 i przez uchwałę tej ustawy w niczem nie może być tkniętą, bo o języku urzędowym władz szkolnych decyduje zupełnie inne postanowienie.

W głosowaniu Izba przyjmuje ustawę w drugiem i trzeciem czytaniu w brzmieniu proponowanem przez sprawozdawcę.

Ostatnią sprawą, tyczącą się kwestyi szkół średnich, było rozpatrzenie sprawozdania Komisyi szkolnej o wniosku p. Oleśni-

ckiego co do założenia gimnazyum z językiem wykładowym ruskim w Stanisławowie.

Sprawozdanie opiewa: „Komisya szkolna uważa, że sprawa założenia gimnazyum z językiem wykładowym ruskim w Stanisławowie doszła obecnie do tego stadyum, w którem załatwioną być może dodatnio. Napływ uczniów ruskiej narodowości do gimnazyów polskich w Stanisławowie i w miastach sąsiednich wzrasta bez przerwy, a z końcem r. 1903 dosięgnął następujących cyfr: uczniów Rusinów było w gimnazyum stanisławowskiem 168, w stryjskiem 165, w buczackiem 136 — a w brzeżańskiem nawet 213. W razie gdyby było gimnazyum o języku wykładowym ruskim w Stanisławowie, to należy przypuścić, iż z ogólnej liczby tych 682 uczniów ruskiej narodowości uczęszczałoby co najmniej $^2/_3$ ogólnej sumy tych uczniów do tego gimnazyum, któreby wtedy mogło liczyć około 450 uczniów t. j. tyle, ile mniej więcej wynosi przeciętna uczniów w naszych średnio uczęszczanych średnich zakładach naukowych. Wpisy uczniów do pierwszej klasy tego gimnazyum byłyby również przypuszczalnie prawidłowe. Te powyższe cyfry wskazują dostatecznie na potrzebę założenia tego gimnazyum o wykładowym języku ruskim. Także wedle sprawozdania c. k. Rady szkolnej krajowej siły nauczycielskie, uprawnione do wykładania w języku ruskim, są wystarczające, aby 5-te gimnazyum ruskie w kraju założonem być mogło i aby obsadzanie stopniowo powstających klas tego gimnazyum było zapewnionem.

Sejm przeszłego roku zawarował swoje prawa do wyłącznego stanowienia o potrzebie szkół średnich w kraju i o wykładowym języku w tychże. Komisya zaś tego roku z przyjemnością przyjęła do swej wiadomości komunikat rządowy o uśmierzeniu się wszelkich agitacyi społeczno politycznych wśród uczniów szkół średnich krajowych, zwłaszcza ruskich. Komisya szkolna pragnie bowiem, żeby to nowe gimnazyum ruskie, mające powstać w Stanisławowie, stało się rzeczywistym nabytkiem kulturalnym dla narodu ruskiego i całego naszego kraju; to jednak wtedy tylko będzie osiągnięte, jeżeli nauczyciele i uczniowie sumiennie swój obowiązek spełniać, a przytem duch porządku, karności i zasad nawskróś chrześcijańskich w tym zakładzie naukowym stanowczo panować będą.

Komisya ufa, że c. k. Rada szkolna krajowa, podzielając niewątpliwie nasze zapatrywania, szczególną zwróci uwagę pod tym względem na tę nowo powstającą szkołę średnią.

Dokładna znajomość obydwóch języków krajowych jest bardzo pożądaną dla uczniów obydwóch narodowości naszych szkół średnich. To uważa Komisya już dziś za konieczne, odkładając na później zbadanie kwestyi, czyby nie należało założyć w kraju szkoły średniej utrakwistycznej o języku wykładowym polskim i ruskim. Również Komisya uznaje doniosłość wniosku posła Wojciecha Dzieduszyckiego i pragnie, żeby, gdy odnośna ustawa o obowiązkowem uczeniu drugiego języka krajowego wejdzie w życie, stanisławowskie gimnazyum

w pierwszym rzędzie zaliczonem zostało do tych szkół średnich, w których tą ustawa zastosowanie znajdzie.

To postanowienie może również łagodząco oddziałać na nieraz zbyt rozbujały szowinizm narodowy u młodzieży, a byłoby wogóle nader pożądanem, żeby wszelkie antagonizmy narodowe w kraju jeżeli nie ustały, to przynajmniej złagodniały, zwłaszcza wśród młodzieży i kół nauczycielskich obydwóch narodowości. Albowiem tylko za pomocą spokojnej, systematycznej i niczem nie zamąconej pracy może być odpowiednio młodzież wychowywaną oraz mogą wogóle obydwa narody kraj ten zamieszkujące tylko za pomocą tej spokojnej pracy nad rozwojem duchowym i ekonomicznym naszej wspólnej ojczyzny z pożytkiem pracować".

Sprawozdawca p. Cielecki, którego uwolniono od czytania sprawozdania, czyni następujący wniosek: „Wysoki Sejm raczy uchwalić: „Wzywa się Rząd, aby przystąpił do założenia gimnazyum w Stanisławowie z wykładowym z językiem ruskim. Tem samem zostaje załatwioną petycya filii Towarzystwa ruskiego pedagogicznego w Stanisławowie".

W dyskusyi p. Cieński oświadcza: „Stoimy wobec wniosku większości Komisyi, którym ma się zadość uczynić potrzebom kulturalnym Rusinów, a w danej chwili mamy uchwalić wezwanie do rządu o założenie gimnazyum w Stanisławowie z językiem wykładowym ruskim.

Że Wysoka Izba bez różnicy przekonań zawsze uwzględnia potrzeby ludu ruskiego w miarę rozwoju kulturalnego i wzrastających potrzeb, tego dowodzić nie potrzeba. Wystarczyłoby przytoczyć wiele uchwał w tej Wysokiej Izbie, powziętych przez większość posłów polskich. Chodzi jednak o wskazanie, jakie zarządzenia i środki najbardziej zdążają do zadośćuczynienia tym kulturalnym potrzebom z równoczesnem uwzględnieniem i innych stosunków, mianowicie żeby środki i uchwały, zadość czyniące potrzebom ludu ruskiego pod jednym względem, nie wychodziły na szkodę ludu polskiego pod innymi względami.

Te refleksye skłoniły mnie do zabrania głosu w tej Wysokiej Izbie.

Już w zeszłym roku Wysoka Izba powzięła rezolucyę dnia 29. października, w której nie uznała za odpowiednie utworzenie gimnazyum w Stanisławowie z językiem wykładowym ruskim, a podniosła myśl utworzenia szkoły średniej utrakwistycznej. Rada szkolna krajowa w sprawozdaniu swojem za r. 1903/4 oświadczyła, że byłoby próbą z wielu względów bardzo zajmującą wprowadzić taką szkołę utrakwistyczną.

Tyle ze strony kompetentnych czynników.

Obowiązany jestem podnieść, że fachowe czynniki, mianowicie zebrania nauczycieli myśl tę tworzenia szkół utrakwistycznych nie poparły, nauczycielstwo podniosło trudności pod względem dydaktycznym i pedagogicznym.

Ale teraz niech mi będzie wolno przedstawić i wypowiedzieć zapatrywania moje, moich wyborców i wielu obywateli, zamieszkujących ten kraj, tak Polaków jak i Rusinów.

Pozwalam sobie stanowczo zaprzeczyć twierdzeniom kilku posłów ruskich, że pod tym względem jest jedna opinia wszystkich Rusinów.

Ja także jestem posłem Polaków i Rusinów i nie tylko chcę, ale uważam za swój obowiązek liczyć się z opinią wyborców i takową przedstawić Wysokiej Izbie. Wzgląd na stosunki naszego kraju, gdzie prawie w każdym zakątku, zebraniu, urzędzie znajdują się Polacy i Rusini, zmusza nas, aby dążyć do tego, ażeby zakorzenić w sercach i umysłach wyrozumiałość i poszanowanie dla wzajemnych potrzeb i wszelkich objawów życia drugiej narodowości, chyba czasem tylko na pozór sprzecznych.

Powiadam na pozór, bo każdy z nas Polaków potwierdzić i przyklasnąć może słowom, wypowiedzianym z tego wysokiego miejsca przez JE. p. Marszałka do Rusinów: „wierzajcie, że nie w waszej słabości nasza siła".

Gdy więc dziś niestety spostrzegamy częste rekursy, usiłowania i intrygi, by wszczepić między Polaków i Rusinów, a przedewszystkiem między młodzież, niechęć, uprzedzenie i rozdwojenie, musimy całą siłą i poświęceniem dążyć do zaradzenia złemu, bo inaczej zbliżylibyśmy się do zguby i nieszczęścia naszego kraju.

Mojem zdaniem taki rozdział przez stworzenie odrębnych zakładów wychowawczych będzie w skutkach szkodliwym, gdy natomiast wspólne wychowanie, gdy młodzież obu narodowości na jednej ławce wzrastać będzie, poznawać, zbliżać się i zacieśniać węzłami przyjaźni stosunki między sobą, takie wychowanie musi wydać dodatnie rezultaty pod względem kulturalnym i etycznym, a gdy ta młodzież później dorośnie, będzie takie wychowanie wspólne znaczny wpływ wywierać na stosunki naszego kraju, na złagodzenie przeciwności i zawiści narodowej i społecznej, co się dziś niestety często objawia.

Zapytam także, dlaczego to, co w najbliższem sąsiedztwie na Bukowinie w Kocmaniu przyjęte zostało przez Rusinów jako dobrodziejstwo i ze szczerem podziękowaniem, z którem się do rządu zwrócono za utworzenie szkoły utrakwistycznej niemiecko-ruskiej, dlaczego to samo u nas zaprowadzenie utrakwistycznej szkoły średniej ma być uważane za zamach na prawa Rusinów. Nie chcę już podnosić tych szczegółów, że istniejące gimnazya ruskie ani w części nie doszły do tego przepełnienia, jakie jest w polskich. I dziś w stanisławowskiem gimnazyum jest w VII. klasie tylko 8 a w VIII. tylko 9 Rusinów. Mojem zdaniem więc nie jest jeszcze udowodniona konieczna potrzeba zakładania takich szkół odrębnych. Dalej ustawa z 22. czerwca 1867 r. stanowi o możności wprowadzenia równorzędnych klas z językiem wykładowym ruskim tam, gdzie 25 uczniów rodzice oświadczą się, że tego wymagają.

To przecież czyniłoby także zadość wymaganiom językowym Rusinów, a nie rozdzielałoby całkiem młodzieży. Ja powiadam, nie chcę podnosić argumentów przeciw wnioskowi Komisyi, ale i przedstawiłem zapatrywania moje dla wyjaśnienia. Dlatego nie będę głosował za tym wnioskiem i w swoim czasie Bóg da, że pozyskamy dla tej idei w tej Wysokiej Izbie większość, a wtenczas ponowię wniosek i przedstawię go tu do uchwały Izby".

Zabrał głos sprawozdawca p. Cielecki i rzekł: „Pod względem utrakwizmu Komisya szkolna zajęła wyczekujące stanowisko, które nakreśliła w sprawozdaniu. Tyle co do słów mowcy poprzedniego.

Dziś większość sejmowa polska daje dobrowolnie narodowi ruskiemu piąte gimnazyum, pomimo że może w niejednej okolicy kraju należałoby założyć raczej średnią szkołę polską, niż ruskie gimnazyum w Stanisławowie.

Jest to więc dowód, jak ta Wysoka Izba umie zawsze ocenić kulturalne potrzeby narodu ruskiego. To też wszelkie porównania położenia narodu ruskiego w Galicyi z naszymi braćmi w Wielkopolsce są więcej, niż niewłaściwe. Tam bowiem, w państwie, które rzekomo pragnie kroczyć na czele cywilizacyi i postępu, dzieciom polskim nie wolno w ojczystej mowie nawet modlitwy odmawiać. Powinni także panowie Rusini pamiętać o tem, że zaraz za Zbruczem obowiązuje w całej pełni i z całą surowością bywa wykonywanym ukaz z r. 1878, mocą którego nie wolno ani jednej książki drukować, ani jednego podania wnosić w języku małoruskim t. j. naszym ruskim, i tam ten język jest uważany tylko za narzecze ludowe.

Ufam, że ci posłowie narodowości ruskiej, którzy na początku tej sesyi sejmowej tak dobitnie zaznaczyli, że cieszą się poparciem i zaufaniem całego narodu ruskiego, potrafią obecnie wpłynąć na miarodajne sfery i szersze warstwy narodu, że się ustali w narodzie ruskim to przekonanie i przeświadczenie, że tu na tej ziemi jest i musi być dość miejsca, tak dla Rusinów, jak i Polaków. (Brawa i oklaski).

My bowiem nie zrzekniemy się naszych praw do tej ziemi, nie zapomnimy, że nim czerwieńskie grody przeszły pod rządy kniaziów Rurykowiczów, były polską krainą, nie zapomnimy, cośmy winni przeszłości dziejowej, naszemu kościołowi i ludowi polskiemu i tym licznym włościanom polskim, zamieszkującym we wschodniej części kraju. Ale dając dziś to piąte gimnazyum, pragniemy dojść do odpowiedniego modus vivendi między oboma narodami, bo uważamy, że tylko od wspólnej a przynajmniej równoległej, żadnemi niespodziankami nie zakłóconej pracy ekonomicznej i kulturalnej, zawisła przyszłość tego kraju, tej wspólnej naszej ojczyzny. Wnoszę przeto, aby Wysoki Sejm raczył przyjąć wniosek Komisyi".

W głosowaniu wniosek Komisyi został przyjęty wszystkimi głosami przeciw pięciu.

Tym sposobem zakończyła się sprawa szkół średnich na pamiętnych dwóch posiedzeniach: dziennem i wieczornem dnia 5. listopada wcale pomyślnie dla Komisyi szkolnej, bo w myśl jej ży-

czeń. Dla dokładności sprawozdania wspomnieć tu jeszcze należy o epizodzie, który się zdarzył dnia następnego na wieczornem posiedzeniu.

Ks. arcybiskup Teodorowicz, przemawiając przy sprawozdaniu Komisyi szkolnej o rezolucyi p. Stadnickiego w sprawie podwyższenia płacy samoistnych katechetów przy szkołach ludowych, referowanem przez p. Jaworskiego, złożył imieniem episkopatu oświadczenie, dotyczące uchwalonej ustawy o Radzie szkolnej krajowej.

W kwestyi tej przemówił następująco ks. Arcybiskup:

„A teraz, Szanowni Panowie, przechodzę do sprawy, w której już nie przemawiam jak dotąd w własnem mojem imieniu, ale także moich dostojnych, czcigodnych kolegów, którzy tu byli podczas uchwalenia tej ustawy obecni, lub którzy o niej dziś wiedzą. Zawotowaliście szan. Panowie ustawę szkolną, która nas napełnić musiała niepokojem i obawami. W tej bowiem ustawie oddaliście to, co się wżyło, w zamian za ustawę, która w niektórych swych częściach wyszła z ducha liberalnego i ustaw majowych. Odnieśliśmy się z przedstawieniem naszych obaw do męża, który tę rzecz miał w ręku i który nam dał obietnicę i gwarancyę, zdające się równoważyć niebezpieczeństwo ustawy. Nasze obawy w pewnym stopniu zostały uspokojone tem bardziej, iż posiadamy zupełną ufność w charakter tego męża i jego katolickie przekonania.

Czujemy się w obowiązku podać to do publicznej wiadomości w tej Izbie. Uważamy bowiem, że ponieważ cała Izba brała udział w uchwaleniu, cała też, o ile jest katolicką, ma obowiązek podzielać zarówno odpowiedzialność, jak i poczucie powinności zrównoważenia niebezpieczeństw z tej ustawy płynących. Tak Panowie! Na waszem sumieniu cięży zobowiązanie, byście waszym duchem obywatelskim i katolickim wyrównywali i wypełniali te luki i szczerby, jakie w ustawie, stworzonej przez ducha obcego, z natury rzeczy już znajdować się muszą.

Pozwólcie także jeszcze na jedną uwagę. Do chwili uchwalenia tej ustawy episkopat tego kraju żył z Wami na stopie tego zaufania, które zdawało mu się zwalniać go z obowiązku czujności. Obecnie zaufanie to zachowujemy, ale poczuwać się będziemy do obowiązku większej czujności w interesie Kościoła i waszym własnym.

Oto nasze oświadczenie, które skierowujemy pod adresem przedewszystkiem naczelnika tego kraju i marszałka. Po tem zaś haśle, które padło w tej Izbie na samym początku obrad i które stawiło ten Sejm pod sztandarem Maryańskim, który to sztandar marszałek kraju podniósł publicznie przed Izbą całą, Izba zaś demonstracyjnie owo znamię katolicyzmu przyjęła, mamy nie tylko prawo ale i obowiązek zwrócić się z oświadczeniem do tej Izby“.

Oświadczenie to wywołało w Izbie konsternacyę. W pierwotnej formie było o wiele ostrzejsze, lecz na prośbę wybitnych posłów ks. Arcybiskup zmodyfikował je i złagodził.

KRONIKA SZKOLNA I PEDAGOGIGZNA.

DYR. FRANCISZEK BÍLÝ, urodzony 8. listopada 1854 w Bernie morawskiem, obchodził z. m. pięćdziesiątą rocznicę urodzin. Godzi się podać trochę szczegółów przy tej sposobności o tym pedagogu czeskim, a od r. 1893 redaktorze pokrewnego nam pisma „Wiestnika czeskich profesorów“. Bílý po ukończeniu czeskiego gimnazyum w Bernie, a wszechnicy filozoficznej (niemieckiej jeszcze wówczas) w Pradze, gdzie studyował głównie czeszczyznę i germanistykę, był zrazu zastępcą nauczyciela w I. czeskiej szkole realnej w Pradze, w l. 1879—88 profesorem gimn. w Przerowie, a potem przez lat 10 w owej szkole realnej, wreszcie od r. 1898 jest dyrektorem takiejże szkoły w Żyżkowie (przy Pradze), a od r. 1903 członkiem czeskiej rady szkolnej krajowej. Literacko czynnym jest od bardzo dawna: Najpierw pracował na polu krytyki i dziejów piśmiennictwa. Sześć rozpraw z tego zakresu wyszło w książce osobnej z. r. pod nap. „Przy kolebce odrodzenia czeskiego“. Stale prowadzi dział historyczno-literacki w wielkiej encyklopedyi czeskiej („Ottów Słownik nauczny“), a jako szczyt działalności na tem polu postawił sobie monografię poety Fr. Wł. Czelakowskiego, nad którą pracuje ciągle. Na polu wychowawczem pracuje w kierunku pogłębienia znajomości literatury swojskiej u dorostu czeskiego. Widome znaki tej dążności to jego przeróbka „Małej Slowesnosti (wypisów czeskich)“, dokonana na spółkę z Fr. Bartoszem i L. Czechem, popularne wydania szkolne „Labiryntu świata“ J. A. Komeńskiego i „Róży stulistnej“ Czelakowskiego, wydania „Wyboru balad, romanc i legiend J. Vrchlickiego“ i „Wyboru liryki“ tegoż poety, a przedewszystkiem wspaniały wybór czeskiej poezyi nowoczesnej dla użytku szkolnego i domowego p. n. „Pięć ksiąg utworów poetyckich“. Razem z J. Rothem ogłosił najlepsze podręczniki do nauki jęz. niemieckiego dla szkół średnich w Czechach i „Poradnik ortograficzny niem.“; był też członkiem komisyi, która ostatnio zreformowała pisownię niemiecką urzędowo. Prócz czasopisma, wymienionego na czele, redaguje jeszcze „Czeską bibliotekę dla zabawy i nauki“ (wyszło już 17 tomów). Nadto działa gorliwie w licznych stowarzyszeniach. Szanownemu koledze z nad Wełtawy życzymy więc szczerze: Ad multos annos! Na zdar! *(fk)*

ROZMAITOŚCI.

ODZNACZENIA, MIANOWANIA I PRZENIESIENIA.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 10. października b. r. zamianował profesora III. gimn. państw. w Krakowie, Bronisława Gustawicza, dyrektorem państwowej szkoły realnej w Żywcu.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 21. października b. r. nadał zwyczajnemu profesorowi w Szkole politechnicznej we Lwowie, Karolowi Skibińskiemu, z powodu jego współudziału w pracach jury na międzynarodowym konkursie na żórawie kanałowe do podnoszenia statków, order Żelaznej Korony trzeciej klasy z uwolnieniem od taksy.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 10. października b. r. zamianował nadzwyczajnego profesora matematyki na Uniwersytecie w Krakowie, Dr. Cezara Russjana, zwyczajnym profesorem dla ogólnej i analitycznej mechaniki w Szkole politechnicznej we Lwowie.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 9. listopada b. r. zamianował nadzwycz. profesora chrześcijańskiej filozofii i fundamentalnej teologii, ks. Dr. Jana Żukowskiego, zwycz. profesorem tych przedmiotów na Uniwersytecie we Lwowie.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 10. listopada b. r. nadał głównemu nauczycielowi semin. naucz. męsk. w Rzeszowie, Adolfowi Englowi, przy sposobności przeniesienia go na własną jego prośbę w stały stan spoczynku, tytuł radcy szkolnego z uwolnieniem od taksy.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 22. listopada b. r. nadał profesorowi w IV. gimn. państw. we Lwowie, radcy szkolnemu Maryanowi Łomnickiemu, przy sposobności przeniesienia go na własną prośbę w stały stan spoczynku, krzyż kawalerski orderu Franciszka Józefa.

— Jego c. i k. Ap. Mość Najw. postanowieniem z dnia 3. grudnia b. r. zamianował profesora religii w I. państw. szkole realnej we Lwowie i prywatnego docenta teologii pastoralnej w Uniwersytecie lwowskim, ks. Dr. Jana Ślósarza, kanonikiem rz. kat. kapituły metropolitalnej we Lwowie.

— P. Minister w. i o. zamianował: prywatnego docenta na Uniwersytecie we Lwowie, Dr. Adama Szelągowskiego, prowizorycznym nauczycielem w V. gimn. państw. we Lwowie; zastępcę naucz. religii rz. kat. w gimn. państw. w Brzeżanach, ks. Władysława Honorskiego, rzecz. naucz. religii w tym zakładzie; zastępcę naucz. religii w gimn. państw. z polskim językiem wykładowym w Kołomyi, ks. Stanisława Sokołowskiego, rzecz. naucz. religii rz. kat. w tym zakładzie; nauczyciela głównego w męskiem semin. naucz. w Sokalu, Bronisława Hieronima Skoczka, głównym nauczycielem w męskiem semin. naucz. w Rzeszowie.

— P. Minister w. i o. reskryptem z dnia 13. października 1904 l. 12531 przyznał VII. rangę następującym profesorom szkół średnich: Ludw. Tocie w gimn. w Bochni, Józ. Klotzkowi w gimn. w Brodach, Janowi Warchałowi w gimn. w Brzeżanach, Janowi Nowakowi i Ign. Rychlikowi w gimn. w Jarosławiu, Kar. Dominowi i Aleks. Truszkowskiemu w gimn. w Jaśle, Stanisł. Zarembie w gimn. I. w Kołomyi, Ludw. Sali w gimn. II. w Kołomyi, Waler. Heckowi i Ign. Kranzowi w gimn. św. Anny w Krakowie, Dr. Franc. Bylickiemu, Janowi Dziurzyńskiemu i Józ. Przybylskiemu w gimn. III. w Krakowie, Piotrowi Ogonowskiemu w gimn. akad. we Lwowie, ks. Grzeg. Jaremie, ks. Feliksowi Józefowiczowi i Mik. Pleszkiewiczowi w II. gimn. we Lwowie, Dr. Stanisł. Klemensiewiczowi i Rom. Moskwie w gimn. V. we Lwowie, Wład. Wasilkowskiemu w gimn. VI. we Lwowie, Grzeg. Zabawskiemu w gimn. I. w Rzeszowie, Ant. Gołkowskiemu i Rom. Vetulaniemu w gimn. w Sanoku, Aronowi Kohnowi i ks. Mich. Semenowi w gimn. w Stanisławowie, Andrz. Niebieszczańskiemu w gimn. w Stryju, Hilar. Hołobowiczowi w szkole realnej I. w Krakowie, Józ. Piźle w szkole realnej II. w Krakowie, Leop. Seidlerowi w szkole realnej w Stanisławowie, Ant. Giedroyciowi i Kar. Staniewiczowi w szkole realnej w Tarnopolu i Franc. Gutowskiemu w szkole realnej w Tarnowie.

— P. Minister w. i o reskryptem z dnia 28. czerwca 1904 l. 12531 pzyznał VIII. rangę następującym profesorom szkół średnich: Tom. Szafranowi w gimn. w Brzeżanach, Onufremu Geciowowi i Józ. Ścisłowskiemu w gimn. w Buczaczu, Polieuktowi Kmitowi, Wojciech. Niemcowi i Ant. Zubczewskiemu w gimn. w Drohobyczu, Ant. Wojciechowskiemu w II. gimn. w Kołomyi, Mac. Jeżowi i Dr. Stanisł. Kozłowskiemu w gimn. św. Anny w Krakowie, Dr. Franc. Gołbie w gimn. św. Jacka w Krakowie, Dr. Ludw. Boratyńskiemu i Janowi Wilkuszowi w IV. gimn. w Krakowie, Dyon. Dorożyńskiemu w akad. gimn. we Lwowie, Dr. Teod. Nestorowi w II. gimn. we Lwowie, Wojciech. Grzegorzowiczowi w IV. gimn. we Lwowie, Celestynowi Lachowskiemu w VI. gimn. we Lwowie, Józ. Tomasikowi w gimn. w Podgórzu, Janowi Bartnikowi w gimn. I. w Rzeszowie, Salam. Mandlowi w gimn. w Samborze, Stanisł. Basińskiemu w gimn. w Sanoku, Kazim. Grünbergowi w szkole realnej w Stanisławowie, Janowi Tralce w gimn. w Stryju, Stanisł. Dańcowi w gimn. I. w Tarnopolu, Adamowi Markowskiemu w szkole realnej w Tarnopolu, Kar. Skwarczyńskiemu w szkole realnej w Tarnowie, Zygm.

Karosiowi w gimn. w Wadowicach, Eug. Gromnickiemu i Andrz. Klisieckiemu w gimn. w Złoczowie.

— P. Minister w. i o. przyznał VII. rangę profesorom c. k. seminaryów nauczycielskich: Janowi Biczajowi w sem. naucz. żeńskiem we Lwowie, Piotrowi Prysakowi i Józ. Dobrowolskiemu w sem. naucz. męskiem w Krakowie i Bazylemu Tysowskiemu w sem. naucz męskiem we Lwowie.

POLSKIE MUZEUM SZKOLNE.

Z końcem miesiąca listopada b. r. doszła liczba pozycyi inwentarza, obejmującego zbiory Polskiego Muzeum szkolnego, do liczby 2297.

W miesiącu listopadzie złożyli następujący ofiarodawcy dary:

Rada szkolna krajowa 1 dzieło w 3 tomach.

Dyrekcya seminaryum naucz. żeńs. w Krakowie 30 dzieł w 36 tomach.

Szkoła przemysłowa w Krakowie 180 dzieł w 239 tomach.

Towarzystwo miłośników historyi i zabytków miasta Krakowa 22 dzieł w 27 tomach.

P. Aleksandrowiczówna Aniela 3 dzieła w 3 tomach.

P. Maryan Rudnicki z Krakowa 59 dzieł w 59 tomach.

P. Teofil Orszulski z Krakowa 13 dzieł w 14 tomach.

Ś. p. A. Hoszowski z Krakowa 11 dzieł w 11 tomach.

Pan Kazimierz Sławiński z Warszawy 1 dzieło w 1 tomie.

Dr. Ludomił German 21 dzieł w 22 tomach.

Prof. F. Hora z Pilzna 2 dzieła w 2 tomach.

Prof. Włodz. Maślak z Buczacza 7 dzieł w 7 tomach.

Inspektor Kaz. Bruchnalski 8 fotografii.

Spółka wytwórcza przyborów szkolnych we Lwowie 122 okazów swych wyrobów.

Warsztaty do nauki rzemiosł gminy starozakonnych w Warszawie kolekcyę ćwiczeń wzorowych do nauki rzemiosł.

FUNDACYA IM. A. MICKIEWICZA.

W grudniu złożyli: Dr. Karol Hornung od grona I. szkoły realnej we Lwowie 10 k. 18 h.; grono gimnazyum Franciszka Józefa we Lwowie 5 k. 20 h.; prof. Wilhelm Kuczera od grona gimnazyum II. w Rzeszowie za wrzesień, październik, listopad i grudzień 14 k.; prof. J. Dziurzyński od grona gimnazyum III. w Krakowie za grudzień 6 k.; prof. K. Gruenberg od grona szkoły realnej w Stanisł. za 3 miesiące 14 k. 40 h.; prof. Hip. Neuwirth od grona gimn. sanockiego za grudzień 5 k.; prof. Jan Tralka od grona gimnazyum stryjskiego za listopad i grudzień 9 k. 40 h.; prof. Michał Bogusz od grona gimnazyum II. niemieckiego we Lwowie za listopad i grudzień 7 k.; prof. Bronisław Dobrzański od grona gimnazyum V. we Lwowie 10 k.; prof. Bolesław Grotowski od grona gimnazyum rzeszowskiego 5 k. 08 h.; prof. Adam Ziemski od grona gimnazyum bocheńskiego 5 k. 40 h.; dyrektor J. Winkowski od grona gimnazyum polskiego w Cieszynie 16 k. 50 h.

Stan fundacyi wynosi z dniem dzisiejszym 24.784 k. 56 h.

We Lwowie dnia 18. grudnia 1904.

W imieniu Wydziału: *Józef Czernecki*

ulica Augusta Bielowskiego l. 1.

SPRAWOZDANIE

z czynności Wydziału Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych

za czas od 1. czerwca 1903 do 21. maja 1904 r.

I.

Skład Wydziału wybranego przez dziewiętnaste Walne Zgromadzenie był następujący: przewodniczący Dr. Antoni Kalina, zastępca przewodniczącego radca Emanuel Wolff, członkowie Wydziału: Edward Charkiewicz, Józef Czernecki, Aleksander Frączkiewicz, Celestyn Lachowski, Artur Passendorfer, X. Dr. Aleksander Pechnik, Dr. Eugeniusz Piasecki, radca Franciszek Próchnicki, Edward Schirmer, Stanisław Schneider, Dr. Kazimierz Twardowski, Dr. Konstanty Wojciechowski.

Nowy Wydział ukonstytuował się na posiedzeniu z dnia 10. czerwca 1903 r., wybierając sekretarzem Towarzystwa i Koła lwowskiego Edwarda Schirmera, skarbnikiem Aleksandra Frączkiewicza, bibliotekarzem Dr. K. Wojciechowskiego. Do komisyi redakcyjnej wybrano radcę Wolffa, radcę Próchnickiego i prof. Schneidra; do komisyi administracyjnej prof. Czerneckiego, prof. Lachowskiego i radcę Wolffa; do komisyi kontrolującej dyr. Charkiewicza, prof. Passendorfera i X. Dr. Pechnika; do komisyi wykonawczej radcę Próchnickiego, Dr. Wojciechowskiego i Dr. Piaseckiego. Delegatem do „Związku rodzicielskiego“ został prof. Lachowski, referentem stypendyjnym radca Próchnicki. Na posiedzeniu z d. 20. stycznia wybrano ponownie redaktorem Dra Bolesława Mańkowskiego; administracyą wydawnictw zajmował się dalej prof. Henryk Kopia.

W ciągu roku zaszły w składzie Wydziału niektóre zmiany. W miejsce prof. Schirmera mianowanego dyrektorem gimnazyum w Brodach, wybrano sekretarzem prof. Frączkiewicza, a sekretarzem Koła lwowskiego Dra Wojciechowskiego; skarbnikiem zaś wybrano prof. Czerneckiego.

Towarzystwo liczyło w roku ubiegłym 9 członków honorowych oraz 770 członków zwyczajnych w 16 kołach, z tych 80 z poza stanu nauczycielskiego.

Natomiast straciło Towarzystwo w roku ubiegłym przez śmierć następujących 14 członków: radcę sądowego Tramplera Wojciecha, ks. Józefa Sienkiewicza, Hoszowskiego Ignacego, Kunza Karola, Łotockiego Eugeniusza, Dra Kasparka Franciszka, Tyrałę Jacka, Pawlikowskiego Mieczysława, Tobiczyka Kazimierza, Dziedzickiego Ludwika, Krafta Stanisława, Kozioła Walentego, Kukurudzę Tadeusza, Kublińskiego Jana.

Pierwszem zadaniem nowego Wydziału było wykonanie uchwał i zleceń ostatniego Walnego Zgromadzenia. Przedewszystkiem więc zajął się Wydział utworzeniem stałej komisyi, któraby wzięła w swoje ręce sprawę polskiego Muzeum szkolnego. I rzeczywiście powstała taka komisya, a o jej znamienitej działalności podaje wiadomość osobne sprawozdanie (część III.).

W sprawie egzaminu dojrzałości wniósł Wydział petycyę do Wys. Ministerstwa W. i O. (załącznik A.) Z radością stwierdzić należy, że jeden z naszych postulatów doczekał się już uwzględnienia: Wys. Ministeryum poleciło, aby uczniowie, przeznaczeni do egzaminu poprawczego przy egzaminie dojrzałości, składali egzamin poprawczy przed tą samą komisyą, która ich reprobowała. Ten rezultat uprawnia nas do nadziei, że ziszczą się inne pragnienia nasze w tej sprawie.

Dalej wniósł Wydział petycye do Wys. Rady szkolnej w sprawie egzaminów promocyjnych (załącznik B), w sprawie wypłaty kwartałów pośmiertnych wdowom po nauczycielach szkół średnich (załącznik C), w sprawie deputacyi gimnazyalnych (załącznik D), i żywi nadzieję, że wysoka władza przychylnie załatwi te prośby.

Natomiast inne dwie sprawy nie mogły dotąd wyjść z stadyum przygotowawczego. Jestto sprawa zrównania płac nauczycieli szkół średnich z płacami urzędników przez przyznanie VI. dodatku kwinkwenalnego (wniosek radcy Wolffa) i sprawa wnio-

sku Koła bocheńskiego, by ustawowo liczono lata służby nauczielskiej od czasu złożenia egzaminu na niższe gimnazyum, które Wydział traktował w związku z innymi wnioskami tegoż Koła bocheńskiego i innych Kół, przesłanymi na ręce Wydziału a dotyczącymi wliczenia lat służby spędzonej na suplenturze z egzaminem. Co do tej ostatniej sprawy, to z wielu stron doszło do wiadomości Wydziału, że akcya rozpoczęta przez nasze Towarzystwo wspólnie z Towarzystwem Deutsche Mittelschule w Pradze (por. sprawozdanie z r. 1902) nie ma widoków powodzenia. Mimo to Wydział zwrócił się z prośbą do posła dyr. Rottera o poruszenie w Wiedniu sprawy wniesionej wówczas petycyi, nadto sprawa ta znalazła się kilkakrotnie na porządku dziennym posiedzeń Wydziału. Ale nowa petycya, której wniesienie proponowano, nie rokowała żadnej nadziei z powodu stosunków panujących w parlamencie, które też odwiodły Wydział na razie od myśli petycyonowania o zrównanie płac nauczycieli z płacami innych urzędników. Postanowiono natomiast zwrócić się do innych towarzystw nauczycielskich w państwie z propozycyą wspólnej akcyi w wszystkich sprawach dotyczących policzenia lat spędzonych w służbie przed otrzymaniem stałej posady; gdy nadejdą zewsząd odpowiedzi, wtedy następny Wydział będzie mógł z większą może nadzieją pomyślnego rezultatu przystąpić do działania.

Sprawa założenia sanatoryum dla członków Towarzystwa (wniosek Koła tarnowskiego), przekazana Wydziałowi, była przedmiotem rozwagi, ale Wydział uznał, że przedsiębiorstwo takie przechodzi siły Towarzystwa naszego; założenie sanatoryum pociągłoby za sobą koszta kilkuset tysięcy koron, któremi Towarzystwo nie rozporządza i które nie tak łatwo byłoby uzyskać.

W myśl wniosku przyjętego na ostatniem Walnem Zgromadzeniu przystąpił Wydział w charakterze członka-założyciela do „Domu zdrowia“ w Zakopanem, a pragnąc ze swej strony poprzeć tak szlachetny cel, umieścił w Muzeum odezwę do gron nauczycielskich z prośbą o rozwinięcie akcyi, zmierzającej do powiększenia funduszów Domu. Jeżeli grona nauczycielskie zechcą zająć się zbieraniem od uczniów drobnych choćby kilkucentowych składek miesięcznych, to przy 20.000 uczniów szkół średnich pozyskane w ten sposób fundusze wcaleby pokaźną przedstawiały sumę.

*

Zastanawiał się też Wydział nad wnioskiem Koła krakowskiego, aby Walne Zgromadzenia Towarzystwa odbywały się co lat dwa, ale Wydział nie nabrał przekonania, żeby tego rodzaju zmiana statutu była pożądaną. Im częstsza jest sposobność zebrania się, wymiany myśli, tem więcej rozchodzi się ożywczy wpływ takich zebrań, pobudzający do nowych dążeń, tem łatwiej ujawniają się nowe potrzeby i myśli. Wprawdzie rzadsze Zgromadzenia mogłyby być lepiej przygotowane i gruntowniejsze dawać wyniki, ale i przy obecnym sposobie postępowania nie potrzebujemy się spieszyć: sprawę niedojrzałą lub nie dość zbadaną przekazujemy Wydziałowi, żądając, aby z niej zdał sprawę, wystąpił z odpowiedniemi wnioskami — i w ten sposób łatwo możemy zapobiedz jej dorywczemu przesądzeniu.

Również sprawy poruszane przez Koła były przedmiotem gruntownej rozwagi. Najwięcej z nich tyczyło się policzenia lat służby i poprawy bytu nauczycielstwa i do nich można też zastosować wyżej przytoczone uwagi: nienormalne funkcyonowanie Rady państwa paraliżuje wszelkie starania, jakieby Wydział pragnął przedsięwziąć w celu poprawienia bytu nauczycieli szkół średnich. Inne wnioski, jako nie mające na razie widoków pomyślnego załatwienia, odłożył Wydział do sposobniejszej pory, a przedkłada Walnemu Zgromadzeniu wnioski, które niemal u wszystkich Kół jednomyślne zyskały poparcie lub których aktualność nie podlega wątpliwości. Wydział stwierdza z radością, że zajęcie się sprawami szkolnemi w wielu Kołach wzrosło bardzo znacznie: dowodzą tego liczne posiedzenia i sprawy na nich omawiane, dowodzą wyczerpujące odpowiedzi na kwestyonaryusze Wydziału.

Takich kwestyonaryuszów rozesłał Wydział w roku ubiegłym dwa: w sprawie utrakwizmu i w sprawie nauki języka niemieckiego w gimnazyum wyższem. Pierwsza z tych spraw będzie przedmiotem obrad tegorocznego Walnego Zoromadzenia, drugą zajmowała się już także ankieta zwołana przez Wys. Radę szkolną.

Do użytku tej ankiety przedłożył Wydział Wys. Radzie szkolnej uchwały Koła lwowskiego w sprawie nauki języka niemieckiego zapadłe na posiedzeniu Koła z dnia 16. stycznia 1904 r. (por. Muzeum z r. 1904 str. 197).

Inne sprawy dotyczące podniesienia stanu nauki w szkołach średnich przedłożą Walnemu Zgromadzeniu referenci sekcyjni.

Myśl szerzenia wiedzy pedagogicznej w społeczeństwie, poruszana niejednokrotnie na Zgromadzeniach naszego Towarzystwa (por. spraw. Wydz. za rok 1902 i za rok 1903) przybrała w ubiegłym roku we Lwowie realne kształty. Za staraniem Wydziału urządził Zarząd powszechnych wykładów uniwersyteckich szereg wykładów z dziedziny pedagogiki, które cieszyły się bardzo wielkiem powodzeniem, jak tego dowodzi ta okoliczność, że sala ratuszowa była zawsze pełna. Przemawiali: 1. Prof. Dr. Kazimierz Twardowski na temat: „Co to jest wychowanie?“ 2. Dr. Teofil Stachiewicz n. t. „Ochrona zdrowia młodzieży w wychowaniu domowem“. 3. Inspektor krajowy szkół Emanuel Dworski n. t. „Współdziałanie domu z szkołą w wychowaniu młodzieży“. 4. Inspektor krajowy szkół Dr. Franciszek Majchrowicz n. t. „Wyrabianie samodzielności u młodzieży“. 5. Doc. Dr. Bolesław Mańkowski n. t. „Wpływ wychowawczy pracy“. 6. Prof. Bolesław Błażek n. t. „O karności młodzieży“.

Jestto pierwszy krok na drodze popularyzowania wiedzy pedagogicznej, za którym, miejmy nadzieję, pójdą dalsze; zapewne także w Krakowie i w miastach prowincyonalnych mogłyby takie wykłady przyjść do skutku czyto za pośrednictwem powszechnych wykładów uniwersyteckich czy też w inny sposób.

Natomiast konkurs rozpisany przez Towarzystwo na popularne dziełko pedagogiczne przyniósł tylko jedną pracę. Komisya konkursowa nie mogła jednak tej pracy przyznać nagrody; dlatego postanowiono przedłużyć konkurs do końca b. r.

Nadto pracowało Towarzystwo wspólnie z komitetem, utworzonym przez Czytelnię katolicką, nad sposobami pogłębienia wychowawczego wpływu na młodzież, a to za pośrednictwem delegatów do tego komitetu w osobach prof. Lachowskiego i prof. Dr. Piaseckiego. Sprawa ta była także kilkakrotnie przedmiotem obrad Wydziału, a owocem ich są wnioski, które Wydział przedkłada Walnemu Zgromadzeniu.

Zaznaczyliśmy już trudności, jakie napotkała praca Wydziału w sprawie poprawy bytu nauczycieli; w b. r. jednak

przybyła do tego inna troska. Wobec zmiany stosunków, wobec bardzo znacznej liczby słuchaczów na wydziałach filozoficznych obu uniwersytetów krajowych nasunęło się Wydziałowi pytanie, co ma się stać z zajętymi obecnie niejednokrotnie od długiego szeregu lat zastępcami nauczycieli, którzy, jakkolwiek nieegzaminowani, spełniali w sposób zadowalniający swoje obowiązki. Wydział był zdania, że jest jego obowiązkiem starać się o zapewnienie przyszłości tym pracownikom i dlatego przedstawia Walnemu Zgromadzeniu szereg wniosków, mających na celu poprawę tych stosunków.

Dla uzupełnienia obrazu działalności Wydziału w roku ubiegłym należy jeszcze wspomnieć o wydawnictwach Towarzystwa, rozwoju Muzeum i stanie fundacyi im. Ad. Mickiewicza.

Fundacya ta wzrasta stale dzięki niezmordowanej gorliwości prof. Józefa Czerneckiego, któremu Wydział wyraża na tem miejscu najszczersze podziękowanie. Kapitał fundacyjny wynosi w r. b. 24.601 K 22 h. Z odsetek od kapitału udzielono w roku ubiegłym znowu 11 stypendyów; w miarę powiększenia dochodów wzrastać będzie ilość stypendyów.

Nad wnioskami Koła bocheńskiego w sprawie powiększenia fundacyi im. Ad. Mickiewicza zastanowi się Wydział w chwili, gdy na porządku dziennym stanie sprawa rozdania stypendyów z tej fundacyi.

Administracya Wydawnictw Towarzystwa rozwinęła w ubiegłym roku energiczną działalność, może też rok ubiegły zaliczać do pomyślnych pod względem ruchu wydawniczego. W dziale książek szkolnych przybyły bowiem Towarzystwu trzy podręczniki: drugie wydanie „Historyi i statystyki monarchii austro-węgierskiej“ Dra Finkla i Dra Głąbińskiego (pierwsze wydanie ukazało się nakładem Zakładu nar. im. Ossolińskich) oraz Dra E. Romera „Geografia dla I. kl. szkół średnich“ i A. Sucheniego „Zasady chemii w połączeniu z mineralogią“ (dla IV. kl. szkół realnych). Oba nowe podręczniki, aprobowane już w rękopisie przez Radę szkolną krajową, ukażą się z końcem maja b. r.

Wyszedł też IV. (i ostatni) tom książki Dra L. Germana „Przegląd dziejów liter. powszechnej“. Książka ta bywa w wielu szkołach żeńskich i pensyonatach używana jako podręcznik szkolny.

Jako nowe wydania książek szkolnych ukazały się w roku ubiegłym: piąte wydanie „Zwięzłej gramatyki“ Samolewicza, drugie wydanie Cezara „Commentarii de bello Gallico“ (Terlikowski), wreszcie trzecie wydanie „Ćwiczeń łacińskich dla II. klasy“ (Steindler-Scheindler-Samolewicz).

Sprawę przerobienia obu części tych „Ćwiczeń“ odpowiednio do obecnych wymagań i życzeń powierzono osobnej komisyi, a książkę dla II. kl. drukowano w małym nakładzie 3.000 egz., aby w r. 1906 — gdy podręcznik dla I. klasy także już prawdopodobnie będzie wyczerpany — mogły wyjść równocześnie oba tomy gruntownie przerobione. Z inicyatywy tej samej komisyi poddał prof. W. Kłak swoje wydanie „Corn. Neposa“ starannej rewizyi w kierunku przystosowania tekstu do materyału nauki dwóch najniższych klas, a przytem zamierza kilka żywotów dodać.

O ile w dziale podręczników szkolnych widoczne są rezultaty usiłowań administracyi wydawnictw, o tyle zapowiedziana już w roku ubiegłym „Biblioteka Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych“ a zwłaszcza jej dział prac oryginalnych, przeznaczonych głównie na lekturę dla młodzieży, nie przybrała dotąd konkretnych kształtów. Wydawnictwo jest wprawdzie już obmyślane dokładnie co do strony finansowej, różni autorowie opracowują już poszczególne tomiki, ale pod prasą jest na razie tylko pierwszy tomik z seryi przedruków, a mianowicie „Wybór pism Mieczysława Romanowskiego“ z przedmową i objaśnieniami pióra prof. Tadeusza Piniego.

Natomiast na wniosek prof. Juliusza Ippoldta przystąpił Wydział do wydawnictwa klasyków niemieckich z objaśnieniami, zastósowanemi do potrzeb naszej młodzieży, gdyż istniejące podobne wydawnictwa obce nie liczą się z temi potrzebami i są dla polskich uczniów za trudne; wskutek tego lektura arcydzieł literatury niemieckiej wymaga wiele pracy nauczyciela i uczniów i nie wydaje rezultatu, a wydania, umyślnie dla naszej młodzieży sporządzane, powinnyby być dla niej nie małą ulgą. Pierwszy tomik tej biblioteczki, zawierający Grillparzera „Die Ahnfrau“, będzie zapewne już we wrześniu gotów.

Jako środek pomocniczy przy lekturze starożytnych klasyków wyszły nakładem Towarzystwa w nowem (drugiem) wydaniu: Preparacya do Homera Iliady (pieśń I., III., IV., VI.)

i Preparacya do I. księgi Liwiusza. Pierwsze wydania pojawiły się w r. 1897 nakładem autorów, K. Fischera i H. Kopii.

Niemniej stwierdzić należy stały rozwój „Muzeum“. Zastęp współpracowników, także z prowincyi, wzrósł znacznie. Wzrosła również poczytność czasopisma, czego dowodzi wielka liczba zgłoszeń różnych Towarzystw z prośbą o „Muzeum“ lub pism z propozycyą wymiany. Ale szczupłe rozmiary „Muzeum“ są powodem, że bardzo znaczna ilość artykułów musi czekać na wydrukowanie, co wywołuje zniechęcenie do pracy i wpływa niekiedy na obniżenie wartości artykułów, jeżeli dopiero w spóźnionym czasie ukażą się w „Muzeum“.

Wobec tego, jakoteż wobec dość powiększającego się ruchu pedagogicznego i naukowego wśród członków Tow. odczuwał Wydział potrzebę powiększenia „Muzeum“ i będzie się starał obmyślić środki uzyskania potrzebnego na ten cel funduszu.

W każdym razie na wszystkich polach działalności Towarzystwa można i w tym roku stwierdzić stateczny rozwój, a rozwój ten zawdzięcza Towarzystwo w przeważnej mierze poparciu Wys. Ministeryum W. i O., Wys. Rady szkolnej krajowej i Wys. Sejmu, którym Wydział składa na tem miejscu serdeczne podziękowanie za życzliwość i materyalne poparcie.

Również wyrażamy na tem miejscu podziękowanie dziennikarstwu, które chętnie popiera naszą działalność i otacza nasze Towarzystwo prawdziwą życzliwością.

Wzmiankowaną wyżej ruchliwą i pocieszającą działalność Kół wykazują ich własne sprawozdania:

Koło bocheńskie. Przewodniczący Włodz. Służewski, zastępca przewod. ks. A. Nalepa, sekretarz R. Ordyński, skarbnik A. Ziemski. Wydziałowi: J. Grzędzielski, Dr. A. Serafiński (adw.), H. Trzpis, F. Tyczka. Liczba członków 30, z tych z poza grona naucz. 7. Ubyło przez wystąpienie 2, przez przeniesienie 6, przybyło 6. Dochód ogólny 244 K., odesłano do Lwowa 183 K., dochód własny 61 K. Koło odbyło 9 posiedzeń. 1. R. Jamrógiewicz: W sprawie reformy fundacyi im. Adama Mickiewicza. 2. Waw. Waśkowski: W sprawie policzenia etatowym nauczycielom wszystkich lat służby spędzonych w charakterze egzaminowanych suplentów. 3. Pogadanka nad sprawą utrakwizmu w gimnazyach galicyjskich. 4. Fr. Tyczka: W sprawie nauki języka niemieckiego, a w szczególności podręczników do tegoż

języka na wyższe gimnazyum. 5. W. Służewski: Sprawa utrakwizmu w gimnazyach galicyjskich. 6. W. Służewski: Chrześcijaństwo wobec szkół rzymskich za cesarstwa.

Koło brodzkie. Przewodniczący J. Klotzek, zast. przewodn. W. Kuczera, sekretarz Dr. J. Pyszkowski, skarbnik W. Hesse. Liczba członków 22, z tych z poza grona naucz. 2. Ubyło przez wystąpienie 3, przez przeniesienie 3. Przybyło 8. Pozostałość kasowa 168 K. 84 h. Koło odbyło 3 posiedzenia. 1. P. Passowicz: Praktyczna lekcya języka łacińskiego w klasie II.; Wł. Dropiowski: W sprawie utrakwizmu. 2. K. Wróblewski: W sprawie nauki języka niemieckiego w gimnazyum wyższem. 3. Ks. Dzerowicz: O koncentracyi nauki religii; K. Wróblewski: Estetyczne momenta w lekturze Owidego.

Koło brzeżańskie. Przewodniczący Dr. F. Grzegorczyk, zastępca przewod. radca sąd. Jaworski, sekretarz ks. Dr. Wł. Honorski, skarbnik T. Szafran. Wydziałowi: Klinger, Dr. Kowenicki, (lekarz), Pryjma, Steiner. Liczba członków 28, z tych z poza grona naucz. 7. Ubyło przez wystąpienie 3, przez przeniesienie 5 przez śmierć 1. Przybyło 16. Dochód ogólny 179 K. 57 h., odesłano do Lwowa 109 K., dochód własny 70 K. 57 h., rozchód 8 K. 90 h., pozostałość kasowa 61 K. 67 h. Koło odbyło 2 posiedzenia: T. Szafran odczytał swoje tłumaczenie Mowy Diona Chryzostoma.

Koło buczackie. Przewodniczący Fr. Zych, zastępca przewodniczącego P. Niebieszczański, sekretarz St. Rembacz, skarbnik ks. A. Dobrzański. Liczba członków 15. Ubył przez wystąpienie 1, przeniesienie 2. Dochód ogólny 94 K., odesłano do Lwowa 70 K. 50 h., dochód własny 23 K. 50 h., rozchód 1 K. 05 h., pozostałość kasowa 22 K. 45 h. Koło odbyło 3 posiedzenia. 1. L. Kieroński: O tragiczności u Ajschylosa, Sofoklesa i Eurypidesa. 2. K. Nikiel: Odpowiedź na kwestyonaryusz w sprawie nauki języka niemieckiego w gimnazyum wyższem. 3. St. Rembacz: Utrakwizm w szkołach średnich.

Koło drohobycko-samborsko-stryjskie. Przewodniczący Dr. F. Tomaszewski, zastępca przewodniczącego Dr. K. Petelenz, sekretarz S. Mandel, skarbnik J. Tralka. Wydziałowi: K. Eljasz, M. Krynicki, W. Niemiec, J. Staromiejski, J. Trojnar. Liczba członków 47. Ubyło przez wystąpienie 2, przez przeniesienie 1, przez śmierć 2. Dochód ogólny 178 K., odesłano do Lwowa

133 K. 50 h., dochód własny 44 K. 50 h., rozchód 11 K., pozostałość kasowa 33 K. 50 h. Koło odbyło 2 posiedzenia. 1. S. Mandel: O egzaminach wstępnych do klasy I-szej szkół średnich. 2. K. Eljasz: O stałej dążności obciążania naszych gimnazyów nowymi przedmiotami. 3. W. Niemiec: O ile i w jaki sposób można przy dzisiejszym planie lekcyjnym rozbudzić u młodzieży samodzielność? 4. Dr. A. Winogrodzki: Wychowanie umysłowe i fizyczne ze stanowiska hygieny.

Koło jarosławskie. Przewodniczący A. Janik, zastępca przewodniczącego B. Jurkowski, sekretarz Dr. J. Jakóbiec, skarbnik K. Piątkowski. Wydziałowi: Gartner, Ostrowski, Słuszkiewicz, Krischke. Liczba członków 28. Ubyło przez przeniesienie 2. Przybyło 4. Dochód ogólny 204 K., odesłano do Lwowa 153 K., dochód własny 51 K., rozchód 22 K. 22 h., pozostałość kasowa 28 K. 78 h., użyto jej na biliotekę. Koło odbyło 9 posiedzeń. Prysłopski: O sposobie większego ożywienia Kół Tow. naucz. szkół wyż. 2. Dalszy ciąg i dyskusya. 3. Dr. Jakóbiec: Klasyfikacya w szkołach średnich austryackich w roku szkolnym 1902/3 w świetle statystyki. 4. Dalszy ciąg dyskusyi. 5. Dr. Jakóbiec: Kwestyonaryusz w sprawie nauki języka niemieckiego. 6. Wołek: Utrakwizm w szkołach średnich galicyjskich.

Koło jasielsko-krośnieńsko-sanockie. Przewodniczący Matusiak, zastępca przewodniczącego ks. Falęcki, sekretarz Bystrzycki, skarbnik Koreniec. Liczba członków 68, z tych z poza grona naucz. 7. Ubyło przez wystąpienie 1, przez przeniesienie 9, przybyło 13. Dochód ogólny 498 K. 68 h., odesłano do Lwowa 331 K. 50 h., dochód własny 167 K. 18 h. Koło odbyło 1 posiedzenie: Basiński: „Wyzwolenie“ St. Wyspiańskiego.

Koło kołomyjskie. Przewodniczący Dr. St. Kubisztal, zastępca przewodniczącego E. Kołodnicki, sekretarz Dr. B. Janowski, skarbnik J. Biłyk. Wydziałowi: W. Trybowski, Z. Dembitzer. Liczba członków 23. Ubyło przez wystąpienie 1, przez przeniesienie 1, przez śmierć 1, przybyło 4. Dochód ogólny 189 K. 14 h., odesłano do Lwowa 139 K. 75 h., dochód własny 49 K. 39 h., rozchód 1 K. 64 h. Koło odbyło 1 posiedzenie.

Koło krakowskie. Przewodniczący Dr. A. Karbowiak, zastępca przewodniczącego Dr. A. Kurpiel, sekretarz Dr. W. Wasung, skarbnik St. Jaworski. Wydziałowi: Ippoldt, Koprowicz, Kosiński, M. Mazanowski, Pizło, Sobiński, Stupnicki i Zwoliń-

ski, zastępcy: Schmidt i Dr. Opuszyński. Liczba członków 149, z tych z poza zawodu naucz. 8. Ubyło przez wystąpienie 10, przez przeniesienie 20, przez śmierć 6. Przybyło 30. Dochód ogólny 1.212 K., odesłano do Lwowa 909 K., dochód własny 303 K., rozchód 398 K. 77 h., niedobór 95 K. 77 h. pokryto z dawniejszych pozostałości. Koło odbyło 8 posiedzeń. 1. Heck: Wystawa geograficzna w Amsterdamie. 2. Ippoldt: Wystawa środków naukowych w Wiedniu. 3. Błotnicki: Podróż po wyspach morza Egejskiego. 4. Ippoldt: Uwagi o nauce języka niemieckiego w gimnazyum wyższem. 5. Magiera: Wrażenia z podróży do Niemiec. 6. Radca szkolny Dr. German: Polskie Muzeum szkolne we Lwowie. 7. Mazanowski M.: O godności stanu nauczycielskiego w naszych szkołach średnich. 8. Wasung: Kwestyonaryusz Wydziału w sprawie nauki języka niemieckiego. 9. Kurpiel: Kwestyonaryusz Wydziału w sprawie dwoistości języka wykładowego w naszych szkołach średnich.

Koło lwowskie liczy 194 członków, z tych 9 w Złoczowie. Z poza stanu nauczycielskiego 21. Koło odbyło 5 posiedzeń. 1. E. Lepszy: W sprawie nauki odręcznych rysunków konturowych. 2. C. Lachowski: O utrakwizmie w szkołach średnich ze stanowisko pedagogicznego. 3. R. Palmstein: O utrakwistycznych szkołach. 4. Dr. W. Barewicz: Nauka języka niemieckiego w naszych szkołach średnich. 5. Dr. E. Piasecki. Praca ręczna w szkole jako środek wychowawczy. (Na podstawie własnych spostrzeżeń poczynionych za granicą).

Koło nowosądeckie. Przewodniczący radca K. Gutkowski, zastępca przewodn. St. Rzepiński, sekretarz St. Leonhard, skarbnik B. Gawor. Wydziałowi: Pelczar, Król, Jasiński, Lenczowski, Stryszowski, Tyran. Liczba członków 38, z tych z poza grona naucz. 8. Ubyło przez wystąpienie 3, przez przeniesienie 5, przybyło 18. Dochód ogólny 233 K. 24 h., odesłano do Lwowa 160 K. 50 h., dochód własny 72 K. 74 h., rozchód 47 K. 13 h., Pozostałość kasowa 25 K. 61 h. Koło odbyło 6 posiedzeń. 1. St. Rzepiński: a) Z Aten do Sycylii; b) O kulturze mykeńskiej; c) O kulturze homeryckiej; d) O tabliczkach pompejańskich znalezionych w domu Jucundusa; e) Odzież starożytnych Greków i Rzymian; f) Krosna greckie starożytne i rydwan wojenny homerycki. 2. Magiera: a) Wilia w Sądeckiem; b) Wycieczki wakacyjne młodzieży. 3. Leonhard: O języku niemie-

ckim w gimnazyach galicyjskich (odpowiedź na kwestyonaryusz). 4. Miczyński: Rozwój fizyki w nowszych czasach.

Koło przemyskie. Przewodniczący K. Górski, zastępca przewodniczącego B. Stojanowski, sekretarz M. Skibiński, skarbnik K. Czajkowski. Wydziałowi: A. Dorożyński, A. Kleczeński i B. Popiel. Liczba członków 27, z tych z poza grona naucz. 4. Ubyło przez wystąpienie 3, przez przeniesienie 4. Przybyło 6. Dochód ogólny 248 K. 43 h., odesłano do Lwowa 115 K. 50 h., dochód własny 132 K. 93 h., rozchód 81 K. 70 h. Na fundacyę Mickiewicza przeznaczono 50 K. Koło odbyło 4 posiedzenia, na których omawiano sprawy bieżące Towarzystwa i kwestyonaryusze Wydziału.

Koło rzeszowskie. Przewodniczący dyr. J. Nogaj, zastępca przewod. J. Krawczyk, sekretarz J. Rygiel, skarbnik B. Grotowski. Wydziałowi: J. Sędzimir, sekretarz Rady pow. Dr. T. Pelc. Liczba członków 25, z tych z poza grona naucz. 8. Ubył przez wystąpienie 1, przez przeniesienie 5. Przybyło 9. Dochód ogólny 160 K., odesłano do Lwowa 120 K., dochód własny 40 K., rozchód 2 K. 10 h., pozostałość 37 K. 90 h., z tego: a) Fundacya im. A. Mickiewicza 17 K. 90 h., b) Tow. szkoły ludowej 20 K. Koło odbyło 3 posiedzenia. 1. Dyskusya nad programem czynności Koła. 2. I. Babski: Nauka języka niemieckiego w gimnazyum wyższem. 3. Dyskusya nad kwestyonaryuszem Wydziału Towarzystwa w sprawie utrakwizmu w galicyjskich szkołach średnich.

Koło stanisławowskie. Przewodniczący Dr. M. Sabat, zastępca przewodn. K. Grünberg, sekretarz Wł. Terlecki, skarbnik St. Szarga. Wydziałowi: Fr. Terlikowski, J. Blauth, J. Latkowski, zast. wydz. A. Saloni, K. Strutyński, J. Załuski. Liczba członków 31, z tych z poza grona naucz. 1. Ubyło przez wystąpienie 6, przez przeniesienie 2, przez śmierć 1. Przybyło 4. Dochód ogólny 297 K. 65 h., odesłano do Lwowa 169 K. 50 h., dochód własny 128 K. 15 h., rozchód 70 K. 75 h., pozostałość kasowa 57 K. 40 h. ulokowana w Kasie oszczędności. Koło odbyło 4 posiedzenia. 1. T. Erben: W sprawie nauki języka niemieckiego w gimnazyum wyższem. 2. J. Latkowski: W sprawie gimnazyów utrakwistycznych. 3. Sprawy bieżące (bursy, dyscyplina szkolna). 4. W sprawie założenia gimnazyum żeńskiego w Stanisławowie.

Koło tarnopolskie nie nadesłało sprawozdania.

Koło tarnowskie. Przewodniczący Dr. J. Leniek, zastępca przewodn. J. Doroziński, sekretarz Stef. Morawiecki, skarbnik St. Smreczyński. Wydziałowi: Dr. St. Zathey, Fr. Gutowski, St. Homme, Włodz. Lenkiewicz. Liczba członków 47, z tych z poza grona naucz. 3. Ubyło przez wystąpienie 2, przez przeniesienie 6. Przybyło 11. Dochód ogólny 286 K. 97 h., odesłano do Lwowa 196 K. 50 h., dochód własny 90 K. 47 h., rozchód 72 K. 47 h., pozostałość kasowa 18 K. Koło odbyło 8 posiedzeń. 1. Dr. St. Zathey: W sprawie klasyfikacyi. 2. St. Morawiecki: Poglądy pedagogiczne Komta. 3. Wystawa środków naukowych w Wiedniu: St. Homme (nauki human.); St. Smreczyński (nauki i przyrodnicze). 4. St. Homme: O zabytkach archeologicznych w Aquincum. 5. Tenże: Kultura mykeńska. 6. W. Arvay: Sprawozdanie z dzieła Desmoulin'a: Na czem polega wyższość rasy anglosaskiej? 7. A. Marcinkowski: Nauka języka niemieckiego w gimnazyum. 8. Gutowski: Utrakwizm w szkołach średnich. 9. Dr. J. Leniek: O założeniu miasta Tarnowa. 10. A. Bartczak: Nauka języka niemieckiego w W. Ks. Poznańskiem a w Galicyi.

II. ZAMKNIĘCIE

Obrót

Towarzystwa nauczycieli szkół

L. p.	Przychód		K	h
1	Wkładki członków Koła:			
	bocheńskiego	190 K 50 h		
	brodzkiego	106 „ 50 „		
	brzeżańskiego	109 „ — „		
	buczackiego	99 „ — „		
	drohobycko-samborsko-stryjskiego	191 „ 78 „		
	jarosławskiego	201 „ — „		
	jasielsko-krośnieńsko-sanockiego	331 „ 50 „		
	kołomyjskiego	129 „ 25 „		
	krakowskiego	909 „ — „		
	lwowskiego	1.521 „ — „		
	nowo-sądeckiego	144 „ — „		
	przemyskiego	115 „ 50 „		
	rzeszowskiego	100 „ 50 „		
	stanisławowskiego . . .	181 „ 50 „		
	tarnopolskiego	106 „ 50 „		
	tarnowskiego	246 „ — „	4.682	53
2	Prowizya od majątku czynnego		1.103	01
3	Zwroty wydatków		—	12
4	Zwroty zaliczek		280	—
5	Dotacya z funduszu Admin. wyd. na pokrycie niedoboru		769	78
			6.835	44

Dr. A. Kalina,
przewodniczący.

Komisya

E. Charkiewicz,

RACHUNKÓW.

kasowy

wyższych za rok 1903.

L. p.	Rozchód	K	h
1	Wydawnictwo czasopisma „Muzeum“ . .	4.464	32
2	Koszta Walnego Zgromadzenia	1.012	22
3	Druki	370	68
4	Ekwiwalent	113	32
5	Korespondencya i drobne wydatki administracyjne	137	70
6	Uzupełnienie inwentarza	3	60
7	Nadzwyczajne wydatki.	333	60
8	Zaliczki wydane	400	—
		6.835	44

Józef Czernecki,
skarbnik.

kontrolująca:

A. Passendorfer, *X. Dr. A. Pechnik.*

Obrót

Administracyi wydaw-

L. p.	Przychód	K	h
1	Gotówka 1. stycznia 1903 r.	3.815	50
2	Dochód ze sprzedaży książek	34.142	02
3	Zwrot kosztów przesyłki książek. . . .	212	07
4	Zwrot kosztów druku książek.	323	05
5	Zwrot zaliczek udzielonych	120	—
		38.612	64

Dr. A. Kalina,
przewodniczący.

Komisya

E. Charkiewicz,

kasowy

nictw za rok 1903.

L. p.	Rozchód	K	h
1	Zarząd Administracyi wydawnictw . . .	2.040	—
2	Usługa	757	20
3	Czynsz za biuro i magazyn (z opałem) . .	1.393	60
4	Druk książek	5.792	75
5	Papier do druku książek	2.664	36
6	Zakupno tekstów klasyków	1.197	54
7	„ innych książek	1.445	05
8	Oprawa książek	4.128	81
9	Honorarya aut. i korekty	6.040	35
10	Koszta przesyłki wydawnictw	118	76
11	Wydatki kancelaryjne i admin.	362	98
12	Asekuracya magazynu i inwentarza . .	68	76
13	Dotacya na pokrycie niedoboru zarządu Towarzystwa	769	78
14	Dotacya funduszu żelaznego	7.000	—
15	Zwrot nadpłaty za książki	20	96
16	Zaliczki udzielone	50	—
17	Gotówka w dniu 31. grudnia 1903 . . .	4.761	74
		38.612	64

Henryk Kopia,
administrator wydawnictw.

kontrolująca:

A. Passendorfer, *X. Dr. A. Pechnik.*

Obrót kasowy

Administracyi „Muzeum“ za rok 1903.

L. p.	Przychód	K	h
1	Subwencye:		
	a) Wys. Sejmu . . . . 2.000 K — h		
	b) Wys. Minist. W. i O. . 1.600 „ — „		
	c) Zarządu Towarzystwa . 4.464 „ 32 „	8.064	32
2	Prenumerata i sprzedaż rocz. i zesz. . .	470	65
3	Dochód z inseratów	72	—
4	Zwrot kosztów odbitek	106	80
5	Zwrot zaliczek na honorarya autorskie . .	843	—
		9.556	77

L. p.	Rozchód	K	h
1	Redakcya „Muzeum“	1.847	28
2	Ekspedycya „Muzeum“.	339	60
3	Korespondencya i drobne wydatki administracyjne	39	91
4	Honorarya autorskie	2.644	51
5	Druk i papier	3.602	63
6	Broszurowanie zeszytów	137	65
7	Podatek zarobkowy	16	19
8	Zwrot prenumeraty	9	—
9	Zaliczki na honorarya aut.	920	—
		9.556	77

Dr. A. Kalina,
przewodniczący.

Henryk Kopia,
administrator „Muzeum“.

Komisya kontrolująca:

E. Charkiewicz, A. Passendorfer, X. Dr. A. Pechnik.

Fundusz żelazny.

1. Stan funduszu żelaznego d. 1. stycznia 1903 r.:
   a) W 4% rencie państwowej i 4% listach zastawnych gal. Tow. kred. ziemskiego nominal. wartości . . . . 10.000 K — h
   b) W książeczkach gal. Kasy oszczędności i gal. Kasy zaliczkowej . . . . 17.000 „ — „
   razem . . 27.000 K — h
2. Z końcem roku 1903 przydzielono w książeczkach gal. Kasy oszczędności . . 7.000 „ — „
   Stan 31. grudnia 1903 r. . . 34.000 K — h

Dr. A. Kalina,
przewodniczący.

Józef Czernecki,
skarbnik.

Komisya kontrolująca:

E. Charkiewicz, A. Passendorfer, X. Dr. A. Pechnik.

III.

I. Sprawozdanie Komisyi, urządzającej

„POLSKIE MUZEUM SZKOLNE“

za czas do końca kwietnia 1904.

XIX. Walne Zgromadzenie Tow. naucz. szkół wyższych, wysłuchawszy referatu krajowego Inspektora szkół, Dra L. Germana, uchwaliło dnia 31. maja 1903 r. założyć we Lwowie polskie Muzeum szkolne, zorganizowane w sposób, w tym referacie nakreślony. Program „Muzeum“ jest następujący:

Muzeum składa się z dwóch działów: historycznego i spółczesnego.

Do działu **historycznego** wchodzi:

I. *Biblioteka*, złożona

a) z dzieł, odnoszących się do historyi szkół w Polsce, mężów zasłużonych w szkolnictwie, stowarzyszeń i t. d. Dzieła, traktujące o tym przedmiocie, są rozproszone, nie tylko po wielkich bibliotekach, ale po małych księgozbiorach i u osób prywatnych, skąd można je z pewnym wysiłkiem zgromadzić, a tym sposobem stworzyć rzecz wartości naukowej trwałej;

b) ze zbioru rycin, (portretów, widoków budynków szkolnych), medali, pieczęci, świadectw i aktów;

c) z podręczników szkolnych, ugrupowanych historycznie; podręczników tych z dawniejszych epok posiada bardzo wiele prawie każda starsza szkoła, są też po klasztorach i u osób prywatnych. W krótkim czasie można skompletować bardzo poważny zbiór tych książek.

II. *Zbiór dawnych środków naukowych*, map, atlasów, obrazów. *Wykazy i diagramy statystyczne*, mapy rozłożenia szkół w różnych epokach i t. d.

Dział **spółczesny** tworzą:

I. *Najnowsze środki naukowe*, których dostarczą chętnie fabryki, gdyż te środki będą w muzeum wypróbowane a następnie omówione w „Muzeum“. Z jednej strony będą miały fabryki i firmy wydawnicze interes w tem, że o ich wyrobach i nakładach rozszerzy się wiadomość, z drugiej strony korzyść wielka dla zakładów naszych, bo dowiedzą się o rzeczach najnowszych i kupią tylko rzeczy wypróbowane.

II. *Najnowsze przyrządy do gimnastyki, gier i zabaw*, przez co można ożywić dział fizycznego wychowania, który mimo wszelkich starań nie rozwija się jak należy. Tu należą także urządzenia sal gimnastycznych, *plany* boisk, ogrodów szkolnych i t. d., dalej wzorowe *urządzenia i sprzęty* szkolne.

Urządzenie takiego działu może mieć doniosłe znaczenie także dla przemysłu krajowego, którego luźne, nieśmiałe dotąd usiłowania na tem polu znalazłyby ognisko, wzór i zachętę.

III. *Biblioteka pedagogiczna*, obejmująca cały zakres wychowania.

IV. *Zbiór prac uczniów*, zadań, rysunków i t. d. Zbiór prac nie robionych specyalnie dla wystawy i popisu, ale odzwierciedlający życie szkolne i chwytający je na gorącym uczynku, będzie ciekawym bardzo obrazem umysłowego stanu szkół, metod nauki i rozwoju młodzieży.

Muzeum szkolne nie ogranicza się na Galicyi, ale obejmuje wszystkie ziemie polskie i życie Polaków za granicą.

Wydział Towarzystwa na posiedzeniu dnia 10. czerwca 1903 r. wydelegował 3 swoich członków do Komisyi, mającej zająć się urządzeniem tego muzeum, a na czwartego członka zaprosił wnioskodawcę Dra Germana. Komisya rozpoczęła czynności dnia 4. lipca 1903 r., zastanawiając się przedewszystkiem, jakie osoby należałoby kooptować do składu Komisyi i dokąd udać się z prośbą o poparcie dla rowo powstającej instytucyi. Wniesiono więc petycyę do Wys. Ministerstwa W. i O. o jednorazową subwencyę na koszta urządzenia muzeum i o stałą dotacyę roczną, do Wys. Sejmu krajowego o stałą dotacyę roczną,

do Wys. Rady szkolnej krajowej o wyznaczenie swego delegata do Komisyi i o poparcie jej usiłowań, wreszcie do Świetnej Reprezentacyi miasta Lwowa z prośbą o udzielenie stosownego umieszczenia dla muzeum.

Wys. Rada szkolna krajowa załatwiła petycyę w następujący sposób:

Prezydyum c. k. Rady szkolnej krajowej.

L. 606. Lwów, dnia 3. grudnia 1903.

Załatwiając podanie z dnia 2. grudnia 1903, c. k. Rada szkolna krajowa oznajmia, że równocześnie wydaje polecenie Dyrekcyom wszystkich szkół jej podległych i wszystkim c. k. Radom szkolnym okręgowym, aby w każdym kierunku popierały Muzeum szkolne, przysyłały mu swe sprawozdania i publikacye i donosiły o wszelkich ulepszeniach.

Równocześnie poleca się c. k. Radzie szkolnej okręgowej okręgu miejskiego we Lwowie, aby zbiory pozostałe z wystawy krajowej z r. 1894, które są w jej przechowaniu, wydała Komisyi urządzającej Muzeum szkolne, skoro Pan Przewodniczący Komisyi tego zażąda.

C. k. Rada szkolna krajowa przekazuje te zbiory na własność Muzeum szkolnego.

Do Komisyi urządzającej Muzeum szkolne deleguje c. k. Rada szkolna krajowa ze swego grona Dra Franciszka Majchrowicza.

Za c. k. Namiestnika
Płażek w. r.

Do
Szanownego Wydziału
Towarzystwa Nauczycieli szkół wyższych
we Lwowie.

Jakkolwiek inne wymienione wyżej petycye do tej chwili nie odniosły widocznego skutku, jednak Komisya spodziewa się, że już w najbliższym czasie otrzyma subwencye od Wys. Ministeryum i Wys. Sejmu krajowego, a ma uzasadnioną nadzieję, że Świetna Rada król. stoł. miasta Lwowa, dbała zawsze o sprawę oświaty i wychowania, udzieli naszej instytucyi już w najbliższym czasie obszernego i dla jej potrzeb stósownego umieszczenia.

Komisya odniosła się dalej do prof. Dra Antoniego Karbowiaka w Krakowie, zasłużonego wielce na polu dziejów wy-

chowania w Polsce, o radę i pomoc w swych pracach i może już w tem sprawozdaniu z wdzięcznością zaznaczyć, iż doznała od niego szczerego i usilnego poparcia.

Dnia 1. listopada 1903 r. Zjazd delegatów Tow. Pedagogicznego we Lwowie uchwalił przystąpić do akcyi założenia Muzeum szkolnego, a na mocy tej uchwały wydelegował Zarząd Tow. Pedagogicznego również 3 swoich członków do naszej Komisyi.

Tak uzupełniona Komisya ukonstytuowała się w następujący sposób:

Przewodniczący: Dr. Ludomił German.
Kustosz zbiorów: Henryk Kopia.
Delegat Rady szkolnej kraj.: Dr. Franciszek Majchrowicz.
Delegaci Tow. nauczycieli szkół wyższych:
Józef Czernecki,
Celestyn Lachowski,
Artur Passendorfer (sekretarz Komisyi).
Delegaci Tow. Pedagogicznego:
Jan Soleski (od 1. maja Ignacy Nowicki).
Józef Szafran,
Edmund Urbanek.
Członkowie przybrani:
Kazimierz Bruchnalski,
ks. Feliks Józefowicz,
Stanisław Kossowski,
Władysław Kucharski,
Dr. Bolesław Mańkowski,
Dr. Eugeniusz Piasecki.

Komisya uchwaliła na czas prac przygotowawczych następujący regulamin:

Regulamin

Komisyi urządzającej Muzeum szkolne we Lwowie

(przyjęty przez Wydział Tow. nauczycieli szkół wyższych i Zarząd główny Tow. Pedagogicznego).

§. 1. Komisya wydelegowana przez Wydział Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych, celem założenia Muzeum szkolnego we Lwowie, składa się z członków tegoż wydziału, do Komisyi wyznaczonych w liczbie trzech, z trzech delegatów Towarzystwa Pedagogicznego, z delegata c. k.

Rady szkolnej krajowej i z osób przez Komisyę do swego składu powołanych.

§. 2. Komisya wybiera z pośród siebie przewodniczącego, kustosza zbiorów i sekretarza.

§. 3. Fundusze Komisyi są w przechowaniu Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych; wypłaty z tych funduszów następują na asygnacyę przewodniczącego Komisyi.

§. 4. Komisya występuje na zewnątrz samodzielnie, o ile wystąpienie to nie naraża interesów Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych lub Towarzystwa Pedagogicznego: w tym wypadku ma zasięgnąć zdania interesowanego Wydziału i występować na zewnątrz w porozumieniu z nim. Komisyi przysługuje jednak prawo zażądania firmy Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych lub Towarzystwa Pedagogicznego, ilekroć to będzie uważała za potrzebne dla sprawy muzeum szkolnego.

§. 5. Komisya ma obowiązek co roku przed Walnem Zgromadzeniem złożyć Wydziałowi Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych szczegółowe sprawozdanie ze swych czynności, z rachunków i stanu zbiorów; delegaci Towarzystwa Pedagogicznego mają prawo zdawać takie sprawozdania swemu Zarządowi głównemu, a Komisya winna im dostarczyć wszelkich potrzebnych do tego materyałów.

§. 6. Ogłoszenia Komisyi mają pojawiać się przedewszystkiem w „Muzeum“ i w „Szkole“.

§. 7. Sprawy nie cierpiące zwłoki załatwiać może Zarząd Komisyi, złożony z przewodniczącego, kustosza i sekretarza, w nagłych razach sam przewodniczący; jednak przewodniczący i Zarząd winni zdać z tego sprawę na najbliższem posiedzeniu Komisyi.

§. 8. Posiedzenia Komisyi odbywają się przynajmniej raz w miesiąc; przewodniczący może jednak naznaczyć posiedzenie i częściej, a winien to natychmiast uczynić, jeżeli dwóch członków Komisyi tego zażąda.

§. 9. Przedmiotami, przeznaczonymi do Polskiego Muzeum szkolnego, zarządza tymczasowo i rozporządza nimi Komisya muzealna (w składzie przez §. 1. określonym). Komisya postanowi też ostatecznie, w jakiej formie i pod jakimi warunkami stosunki prawne Muzeum szkolnego

mają być ukształtowane, a w szczególności, czy w tym celu ma być zawiązane osobne Towarzystwo, czy utworzona fundacya, czy też Muzeum ma być oddane na własność i pod zarząd kraju lub gminy miasta Lwowa i t. p.

§. 10. Fundusze, przeznaczone dla Muzeum szkolnego przez ofiarodawców, przechowywane przez skarbnika Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych, a utrzymywane w ewidencyi przez kustosza Komisyi, nie mogą być na żaden inny cel użyte.

§. 11. Spisy ofiarodawców, sprawozdania z bieżących czynności, odezwy, ogłasza Komisya samodzielnie w odstępach czasu, jakie uzna za właściwe.

§. 12. Te postanowienia zachowują moc obowiązującą aż do chwili otwarcia Muzeum szkolnego, poczem Komisya ma wypracować stały regulamin tej instytucyi.

W grudniu 1903 r. wydała Komisya do szerokich sfer naszego społeczeństwa następującą odezwę:

Na mocy uchwały Walnego Zgromadzenia Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych z dnia 31. maja b. r. i uchwały zjazdu delegatów Towarzystwa pedagogicznego z dnia 2. listopada b. r. przystępują te Towarzystwa do założenia „*Muzeum szkolnego*“ we Lwowie.

„Muzeum szkolne“ ma na celu zbieranie zabytków i materyałów do dziejów wychowania na całym obszarze ziem polskich a zarazem gromadzenie środków nowoczesnych, służących do ulepszenia i uzmysłowienia nauki szkolnej i podniesienia fizycznego wychowania młodzieży.

Stosownie do tego ogólnego programu „Muzeum szkolne“ obejmować będzie dwa działy: dział historyczny i dział spółczesny.

Dział historyczny będzie się składał:

a) z biblioteki historycznej, obejmującej dzieła treści ogólnej, dzieła traktujące o historyi różnych zakładów naukowych, życiorysy mężów zasłużonych w dziejach szkolnictwa, pamiętniki odnoszące się do dziejów szkół, dzieje stowarzyszeń zajmujących się nauką i oświatą;

b) ze zbioru rycin (portrety mężów zasłużonych, widoki budynków szkolnych, obrazy odnoszące się do dziejów szkół);

c) ze zbioru medali, pieczęci, świadectw i aktów szkolnych;
d) z biblioteki podręczników szkolnych.

Dział spółczesny będzie się składał:

a) ze zbioru najnowszych środków naukowych, służących do uzmysłowienia nauki na wszystkich jej stopniach;
b) ze zbioru przyrządów do nauki gimnastyki, do gier i zabaw młodzieży;
c) ze zbiorów odnoszących się do hygieny szkolnej, a więc planów wzorowych budynków i urządzeń szkolnych, wzorów sprzętów szkolnych;
d) z biblioteki pedagogicznej, obejmującej cały zakres wychowania.

Ten obszerny program nie wyczerpuje jednak bynajmniej zadań „Muzeum szkolnego“, które w miarę rozwoju tej instytucyi staną przed nami, na które atoli teraz, u jej kolebki, nie mamy sił ani środków.

Z tych zadań wymieniamy na razie tylko jedno, mianowicie ożywienie ruchu przemysłowego w kraju na polu wytwarzania środków naukowych, przyrządów i przyborów szkolnych, które dotąd sprowadza się przeważnie z zagranicy.

Założeniem „Muzeum szkolnego“ zajmuje się osobna Komisya, złożona z członków Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych, Towarzystwa pedagogicznego i osób przybranych. Komisya ta będzie zamieszczała w czasopismach „Muzeum“ i „Szkoła“ sprawozdania z postępu prac swoich, ogłaszała spisy otrzymanych darów i nazwiska ofiarodawców.

Położywszy w ten sposób podwaliny nowej instytucyi, pierwszej na obszarze ziem polskich, podczas gdy podobne Muzea mają już wszystkie narody cywilizowane, zwracamy się do społeczeństwa z prośbą o pomoc i poparcie.

W pierwszym rzędzie zwracamy się do wszystkich osób stanu nauczycielskiego, aby swą nauką i doświadczeniem raczyły popierać nasze zamiary, wskazywały nam źródła, gdzie mamy szukać zabytków z dziejów wychowania; zabytki te dzisiaj rozproszone po szkołach, księgo-

zbiorach i u osób prywatnych marnieją często bezużytecznie, zgromadzone zaś i uporządkowane systematycznie mieć będą wartość nieocenioną. Prosimy dalej o radę i pomoc w założeniu działu spółczesnego i o wiadomości o wzorowych środkach naukowych i urządzeniach szkolnych i hygienicznych, wchodzących w zakres tego działu, a szczególnie o dokładne wiadomości o środkach naukowych, przyrządach i przyborach szkolnych, wytwarzanych w naszym kraju.

Zwracamy się do władz szkolnych, do dyrekcyi i zarządów szkół wszelkiego rodzaju z prośbą, aby nam pozwoliły korzystać ze swych zbiorów, raczyły nadsyłać nam swe sprawozdania i zawiadamiać nas o nowych urządzeniach i ulepszeniach.

Zwracamy się do wszystkich instytucyi i osób, zajmujących się szkołami i sprawą oświaty, z prośbą o pomoc materyalną, niezbędną do założenia Muzeum, o nadsyłanie nam darów, wchodzących w zakres powyższego programu, lub przynajmniej o wiadomość i wskazówkę o ciekawych zabytkach.

Zwracamy się wreszcie do redakcyi wszystkich dzienników i czasopism polskich z uprzejmą prośbą o popieranie naszych zamiarów, przyjmowanie naszych odezw i sprawozdań.

Wszelkie korespondencye, pisma i dary prosimy adresować do Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych we Lwowie, ul. Małeckiego l. 5. (dla „Muzeum szkolnego“).

We Lwowie w grudniu 1903.

Dr. Antoni Kalina, prezes Tow. nauczycieli szkół wyższych.

Dr. Godzimir Małachowski, prezes Tow. pedagogicznego.

Dr. Ludomił German, prezes Komisyi muzealnej.

Oprócz tej odezwy wysłała Komisya kilkaset listów do osób, pracujących na polu publicznego wychowania we wszystkich dzielnicach Polski i wśród społeczeństwa polskiego w Ameryce z prośbą o poparcie i dary.

W miesiącu grudniu 1903 r. zawiązał też Dr. Fr. Majchrowicz osobiście rokowania w Warszawie w sprawie zasilenia naszej instytucyi pomnikami i wydawnictwami tamtejszemi.

W marcu 1904 r. na zaproszenie krakowskiego Koła nauczycieli szkół wyższych przedstawił przewodniczący Komisyi na posiedzeniu tegoż Koła znaczenie i szczegółowy program Muzeum i dotychczasowy przebieg prac Komisyi, a na temże posiedzeniu wybrano Komitet miejscowy, który ma zająć się zebraniem dzieł i pomników, zasługujących na przechowanie w Muzeum.

Również w innych miastach galicyjskich znalazła nasza instytucya gorliwych przyjaciół i orędowników, którzy zasilili już znacznie nasze zbiory.

Koszta inwentowania i tymczasowego umieszczenia zbiorów, koszta korespondencyi i przesyłek pokrywała Komisya na razie z zaliczek, udzielonych przez Towarzystwo nauczycieli szkół wyższych i Towarzystwo pedagogiczne, a stan jej funduszów przedstawia następujące zestawienie:

Przychód.

1.	Zaliczka Tow. nauczycieli szkół wyż.	200 K.	— h.
2.	„ „ pedagogicznego . .	200 „	— „
3.	Subwencya WP. Niedziałkowskiej .	20 „	— „
4.	„ klasztoru Urszulanek w Krakowie	5 „	— „
5.	Zwrot wydatku na przepisywanie rękopisu	20 „	— „
	Razem . .	445 K.	— h.

Rozchód.

1.	Druk odezwy i programu . .	21 K.	50 h.
2.	Druk kartek na katalog . . .	13 „	— „
3.	Papier i koperty (z firmą) . .	31 „	— „
4.	Pudełka na katalog kartkowy .	10 „	— „
5.	Szafa na zbiory muzealne . .	150 „	— „
6.	Przepisanie rękopisu	20 „	— „
7.	Koszta podań do władz i instytucyi	8 „	30 „
8.	Księgi administracyjne . . .	7 „	30 „
9.	Stampilie i inne wydatki kancelaryjne	7 „	70 „
10.	Woźnemu Tow. naucz.	10 „	— „
11.	Koszta korespondencyi (marki) .	52 „	75 „

12. Drobne wydatki pocztowe . . 4 K. 14 h.
13. Gotówka dnia 30. kwietnia 1904 . 109 „ 31 „
Razem . . 445 K. — h.

Henryk Kopia,
kustosz Muzeum.

Ogłoszenia swoje miesięczne, zawierające spisy ofiarodawców i wiadomości o nowych środkach dydaktycznych, wykonanych w naszym kraju, umieszczała Komisya w czasopismach „Muzeum“ i „Szkoła“ pod ogólnym tytułem „Doniesienia polskiego Muzeum szkolnego“. Takich doniesień umieszczono dotąd dziewięć.

Komisya uchwaliła również następujący szczegółowy program *działu hygienicznego*, ułożony przez Dra Eugeniusza Piaseckiego:

I. Rozwój fizyczny młodzieży: dane odnoszące się do cielesnego rozwoju dziatwy szkolnej, oraz środki, działające na jego wzmożenie.

1. Przyrządy antropometryczne:

Wyniki spostrzeżeń i pomiarów fizycznego rozwoju młodzieży.

2. Ćwiczenia cielesne:

a) tabele, rysunki i modele samychże ćwiczeń;

b) przyrządy i przybory do ćwiczeń cielesnych ze szczególnem uwzględnieniem krajowej produkcyi;

c) plany, urządzeń (ogrodów, boisk, sal, warsztatów etc.) służących fizycznym ćwiczeniom młodzieży;

d) typy organizacyi, powołanych do poparcia wychowania fizycznego: statuty, regulaminy, sprawozdania towarzystw, kółek i instytucyi oddanych temu celowi.

II. Zapobieganie szkodliwym wpływom życia szkolnego: środki, zmierzające do ograniczenia możliwości nabycia chorób zakaźnych w szkole, do zmniejszenia ujemnego wpływu długiego siedzenia, do ochrony zmysłów, a zwłaszcza wzroku, do uniknięcia nadmiernego znużenia umysłu i t. d.

1. Budynki szkolne: plany i modele z uwzględnieniem właściwej oryentacyi, rozkładu i rozmiarów ubikacyi, oświetlenia, wentylacyi, opalania i t. d.

2. Sprzęty szkolne: ławki, pulpity, tablice i t. p.

3. Środki i przybory naukowe mające związek z hygieną szkolną, jak podręczniki, zeszyty, tabliczki, modele środki unaocznienia etc.

4. Hygiena nauki: racyonalne rozkłady godzin, organizacya przerw, plany naukowe, osobne szkoły lub klasy dla ułomnych i mniej zdolnych i t. p.

5. Zapobieganie chorobom zakaźnym w szkole: sposoby usuwania pyłu; umywalnie i kąpiele szkolne; spluwaczki; garderoby; instrukcye co do izolacyi osobników zakaźnych i t. p.

6. Nauczanie hygieny w szkole: podręczniki, tabele, okazy.

7. Nadzór lekarski nad szkołą: regulaminy i instrukcye dla lekarzy szkolnych w różnych krajach; formularze, używane przez nich; sprawozdania lekarzy szkolnych, statystyka zdrowotna szkół i t. p.

Komisya założyła dokładny inwentarz zbiorów, katalog kartkowy i księgę korespondencyi.

Do dnia 30. kwietnia b. r. wykazuje inwentarz Muzeum **1074** pozycyi darów, a złożyli się na nie następujący ofiarodawcy:

Amborski Jan
Barwiński Aleksander
Bednarski Stanisław
Bielawski Stanisław
Bobrzyński Karol
Bobrzyński Michał Dr.
Bołsunowski Karol z Kijowa
Bełzowski Stanisław
Borzemski Antoni
Bruchnalski Kazimierz
Brzostowicz Kasper
Bryl Jan
Czernecki Józef
Czubek Jan
Czuczyński Aleksander Dr.
Dembitzer Zacharyasz
Dickstein Szymon z Warszawy
Duchowicz Bronisław
Dyrekcya I. Szkoły real. w Krakowie
Dyrekcya gimnaz. w Podgórzu
Finkel Ludwik Dr.
Franke Jan Radca dworu
Friedberg Wilhelm Dr.
Gadowski Walenty ks.
Garlicki Tomasz Dr.
Gątkiewicz Feliks
German Ludomił Dr.
Gimnazyum św. Anny w Krakowie
Gimnazyum w Samborze
Gimnazyum w Nowym Sączu
Gronner Zygmunt
Hahn Wiktor Dr.
Heck Walery
Ippoldt Juliusz
Janik Michał Dr.
Janowski Benon Dr.
Jaworowski Antoni Dr.
Jezierski prof. z Warszawy
Jeż Mateusz ks. Dr.
Karbowiak Antoni Dr.
Kocwa P. z Nowego Sącza
Komitet wydawniczy „Przyjaciela młodzieży“

Kopia Henryk
Koppens Romuald ks. T. J.
Kossowski Stanisław
Kozłowski Stanisław Dr.
Księgarnia H. Altenberga we Lwowie
Księgarnia Zygmunta Jelenia w Tarnowie
Księgarnia A. Juszyńskiego w Przemyślu
Księgarnia A. Müllera Syna w Stryju
Księgarnia E. Wendego w Warszawie
Księgarnia Fel. Westa w Brodach
Księgarnia W. Zuckerkandla we Lwowie
Kubisztal Stanisław
Kulczyński Leon Dr.
Kranz Ignacy
Krotoski Kazimierz Dr.
ś. p. Kubliński Jan
Kwiatkowski Antoni
Lityński Michał
Londzin Józef ks.
Łomnicki Jarosław
Maciszewski Maurycy Dr.
Macierz szkolna dla Ks. cieszyńskiego
Majchrowicz Franciszek Dr.
Majerski Stanisław
Mandybur Tadeusz Dr.
Matuszek Julian
Mazanowski Mikołaj
Mazurek Julian
Niedziałkowska Wiktorya
Nuckowski J. ks. T. J.
Pechnik Aleksander ks. Dr.
Piasecki Eugeniusz Dr.
Piekarczyk Piotr
Pitułka Leon
Plenkiewicz Roman z Warszawy
Podhorodecki Michał
Prager Adam
Rada szkolna krajowa
Redakcya „Promienia“
Redakcya „Teki“
Reiter Maryan
Rektorat „Szkoły politechnicznej“ we Lwowie
Rzepiński Stanisław
Rychlik Ignacy
Schmidt Wiktor
Sinko Tadeusz Dr.
Smreczyński Stanisław
Śnieżek Jan
Spohn Piotr
Sławiński Kazimierz z Warszawy
Stanisławski Karol
Stylo Adolf
Szafran Józef
Tollóczko Stanisław Dr.
Towarzystwo filologiczne we Lwowie
Towarzystwo nauczycieli szkół wyższych we Lwowie.
Towarzystwo „Oświaty ludowej“ w Krakowie
Towarzystwo pedagogiczne we Lwowie
Towarzystwo „Szkoły ludowej“
Troskolański Tadeusz Dr.
Trzaskowski Bronisław
Trybowski Władysław
Twarog J.
Uniwersytet Jagielloński
Warmski Mieczysław Dr.
Wydawnictwo ruskich książek szkolnych
Wydawnictwo książek szkolnych Zakł. nar. im. Ossolińskich
Zaczek Szczepan
Zaremba Hipolit ks.
Zaremba Stanisław
Zamorski Jan
Związek Tow. gimn. „Sokół“.

IV.

ZAŁĄCZNIKI DO CZĘŚCI I.

A) Petycya do Wys. Ministeryum W. i O. w sprawie zmiany przepisów dotyczących egzaminu dojrzałości.

An das k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht in Wien. Petition des Galizischen Lehrervereins für das höhere Schulwesen in Lemberg um Änderung der für die Maturitätsprüfung geltenden Bestimmungen.

Hohes k. k. Ministerium!

Infolge der in Preussen bereits durchgeführten, in Österreich in Erwägung gezogenen Aenderung im Verhältnis der nichtgymnasialen Mittelschulen zur Universität, insbesondere aber infolge der in Verbindung damit in Preussen von Allerhöchsten Seite ausgesprochenen Absicht, die Reifeprüfung in Zukunft volkommen in Wegfall kommen zu lassen, ist eine ganze Reihe von auf diese Prüfung bezüglichen Fragen wieder in Fluss gekommen. Der im April v. J. in Wien abgehaltene achte deutschösterreichische Mittelschultag hat sogar die Frage auf seine Tagesordnung gesetzt, ob die Maturitätsprüfung in Zukunft überhaupt beibehalten werden solle. Da überdies die Klagen über die bei diesen Prüfungen gestellten zu hohen Anforderungen und die dadurch veranlassten pädagogischen und hygienischen Uebelstände niemals ganz verstummt sind, so hat es der gefertigte Verein als seine Pflicht erachtet, der Frage der Einrichtung der Maturitätsprüfung neuerdings seine Aufmerksamkeit zuzuwenden. Er hat deshalb im Vorjahre an seine Zweigvereine einen diesbezüglichen Fragebogen versendet und

auf Grund der eingelaufenen Antworten die Angelegenheit einer Reform der Maturitätsprüfung auf die Tagesordnung seiner letzten, im Juni v. J. abgehaltenen Generalversammlung gestellt. Nach einer mehrstündigen, sehr eingehenden Debatte wurde eine Reihe von Resolutionen gefasst und beschlossen, dieselben dem hohen k. k. Ministerium mit der Bitte um Prüfung und tunlichste Berücksichtigung vorzulegen.

In der ersten, von der Generalversammlung beschlossenen Resolution kam die Ueberzeugung zum Ausdruck, dass gegenwärtig der Zeitpunkt für die gänzliche Abschaffung der Maturitätsprüfung noch nicht gekommen sei; es könnte diese Abschaffung nur dann als vorteilhaft angesehen werden, wenn gleichzeitig auf anderem Wege dafür Sorge getragen würde, dass einerseits die Controle über das erreichte Lehrziel, anderseits die Zusammenfassung der wichtigsten Partieen des im Gymnasium durchgenommenen Lehrstoffes sichergestellt werde. Gleichzeitig kam jedoch sowohl in dieser Resolution als auch seitens zahlreicher an der Debatte theilnehmender Redner die Ueberzeugung zum Ausdruck, dass über kurz oder lang an die Abschaffung der Maturitätsprüfung werde geschritten werden müssen, weshalb auch alle Reformvorschläge mit diesem vorauszusehenden Factum zu rechnen hätten. Es wurde deshalb im Anschluss an die erste folgende zweite Resolution beschlossen:

Die Generalversammlung anerkennt die Notwendigkeit gewisser Aenderungen in der gegenwärtigen Form der Reifeprüfung, spricht sich jedoch gegen alle Reformen aus, welche eine Vermehrung der Zahl oder des Umfangs der Lehrgegenstände, die gegenwärtig einen Bestandtheil der Maturitätsprüfung bilden, nach sich ziehn müssten.

Was nun die nach der Ansicht der Generalversammlung wünschenswerten Aenderungen in der gegenwärtigen Form der Reifeprüfungen betrifft, so beziehen sich diese zunächst auf die schriftliche Prüfung. Die Versammlung einigte sich nämlich in der Anschauung, dass die grammatische Sicherheit und Fertigkeit in der Kenntnis einer fremden Sprache nicht nur keinen geeigneten Maasstab für die Beurteilung der geistigen Reife des Abiturienten bilde, sondern sogar häufig zu einer irrigen Beurteilung derselben führen könne, indem die geistige Verfassung des Abiturienten während der Abfassung der schrift-

lichen Prüfungsarbeiten denselben zur Begehung solcher grammatischer Fehler verleite, welche eben derselbe Abiturient bei günstigeren Arbeitsbedingungen gewiss vermieden hätte. Eine weitaus bessere Grundlage für die Beurteilung der geistigen Reife bilden naturgemäss die freien Aufsätze; auf diese sei demnach der Hauptnachdruck zu legen, dabei aber bei der Wahl der Themata zu berücksichtigen, dass der Abiturient tatsächlich bei der Bearbeitung des Themas aus seinem eigenen geistigen Besitze schöpfen könne, ohne sklavisch die in der Schule durchgenommenen litterarischen und aesthetischen Analysen zu reproducieren. Aus diesen Erwägungen heraus wurde folgende Resolution gefasst:

Die Generalversammlung erklärt sich dafür, dass bei der schriftlichen Maturitätsprüfung die Übersetzung aus der Muttersprache ins Lateinische und in den Realschulen die Uebersetzung aus der Muttersprache ins Deutsche in Wegfall komme. Bei der Wahl der Themen für die schriftlichen Aufsätze ist darauf zu sehen, dass nicht der Inhalt der Aufgaben den Schülern Schwierigkeiten bereite.

Bezüglich der mündlichen Prüfung machte sich die Ansicht geltend, dass dieselbe nur in jenem Falle notwendig und angezeigt sei, in welchem der gesammte Studiengang des Abiturienten und die von demselben während der Gymnasialzeit erreichten Resultate keine genügende Grundlage für die Beantwortung der Frage, ob derselbe zum Besuche der Universität reif sei, bieten. Wo dies aber der Fall ist, erweist sich die Reifeprüfung eigentlich als eine überflüssige Formalität, welche weder dem Schüler, noch der die Prüfung abhaltenden Commision irgend welchen Vorteil, wohl aber manchen Nachteil bringt. Wenn hingegen der Schüler wüsste, dass ein entsprechender Studienfortgang gegebenenfalls den gänzlichen Erlass der mündlichen Prüfung mit sich bringt, so würde der Schüler schon während der Schulzeit seine Studien emsiger betreiben und aus diesem Grunde sich ein lückenloses Wissen anzueigenen streben, statt, wie dies jetzt so oft der Fall ist, die Lücken und Versäumnisse im letzten Studienjahre schlecht und recht nachzuholen trachten. Aus diesen Erwägungen ging die folgende Resolution hervor:

Die Generalversammlung gibt der Ueberzeugung Ausdruck, dass die Abiturienten von der mündlichen Prüfung aus allen

jenen Gegenständen zu befreien seien, in welchen sie in jeder der vier letzten Semestralclassificationen und bei der schriftlichen Reifeprüfung mindestens die Note „befriedigend" erhalten haben.

Neben dem soeben angegebenen Wege zur Vereinfachung der mündlichen Prüfung besteht noch ein zweiter, welcher den Vorteil hat, dass er zugleich der Maturitätsprüfung in höherem Grade als bisher ihren Charakter als eine Staatsprüfung und als eine Erprobung der geistigen Reife, (nicht als ein Examen über Einzelkenntnisse) wahrt. Dieser Weg betrifft die Beurtheilung der bei der Prüfung erzielten Resultate und im Zusammenhange damit die Frage der Form der Zeugnisse und die Frage der Wiederholungsprüfungen. Diese letzteren sollten eigentlich schon dem Wesen der Reifeprüfung nach ausgeschlossen sein; überdies ergeben sich bei ihrer praktischen Handhabung zahlreiche Schwierigkeiten, indem ein klares Urteil darüber, ob der Abiturient zu reprobieren, oder aber zur Wiederholungsprüfung zuzulassen sei, selten mit der erforderlichen Sicherheit zu fällen ist. Ueberdies scheint es oft eine Härte zu sein, wenn dem Abiturienten, welcher sonst gut entsprochen hat, das Zeugniss der Reife deshalb vorenthalten bleibt, weil sein gedächtnismässiges Wissen in einem Gegenstande, zu welchem ihm vielleicht die Begabung fehlt, nicht einwandfrei ist. Sind doch, wie bekannt, aus diesem Grunde anderwärts die sogenannten Compensationen zulässig, wodurch die Möglichkeit geboten wird, auch jenen Abiturienten das Zeugnis der Reife zu erteilen, welche in einem Gegenstande geradezu einen nichtgenügenden Erfolg aufweisen. Aber diese Compensationen dürften den Nachteil nach sich ziehen, dass der Schüler geradezu auf sie zählen und deshalb einen Gegenstand, ohne das Gesammtresultat zu gefährden, systematisch vernachlässigen kann. Um alle diese Uebelstände und Fährlichkeiten zu vermeiden, dürfte es angezeigt sein, die Classification aus den einzelnen Gegenständen als solchen überhaupt fallen zu lassen, und die Beratung und Beschlussfassung der Prüfungscomission einfach auf die Frage, ob der Candidat reif sei, und in welchem Grade, zu beschränken. Dieser überzeugung gibt die folgende Resolution Ausdruck:

Die Generalversammlung spricht sich dafür aus, dass die Maturitätszeugnisse nur das allgemeine Urteil über die Reife

des Schülers zu enthalten haben (in nachstehender Form. A) wurde für reif erklärt; allgemeines Ergebnis der Prüfung: vorzüglich, gut, genügend; B) wurde nicht für reif erklärt), ohne Angabe des Prüfungsergebnisses aus den einzelnen Gegenständen, welches auch nicht ins Prüfungsprotocoll eizutragen ist. Dem entsprechend hat auch die Abstimmung seitens der Comissionsmitglieder über das allgemeine Ergebnis der Prüfung, und nicht über das in jedem Gegenstande erreichte Resultat statt zu finden. Gleichzeitig gibt die Generalversammlung der Ueberzeugung Ausdruck, dass die Wiederholungsprüfungen wegfallen sollen.

Die Generalversammlung hatte ausser den angeführten Resolutionen noch eine weitere beschlossen und in derselben dem Wunsche Ausdruck gegeben, dass bis zur endgiltigen Auflassung der Wiederholungsprüfungen dieselben ausnahmslos an jener Anstalt abgehalten werden sollten, an welchen der Abiturient ursprünglich geprüft wurde. Diesem Wunsche wurde inzwischen Rechnung getragen, in dem der k. k. galizische Landesschulrat eben diesen Modus bei den Wiederholungsprüfungen für die Zukunft angeordnet hat.

Der untezeichnete Verein würde sich glücklich schätzen, wenn auch seine übrigen, vorstehend angeführten Resolutionen die gleich wolwollende Berücksichtigung finden würden. Sind sie doch aus dem ehrlichen Bestreben hervorgegangen, durch eine entsprechende Gestaltung der Maturitätsprüfung diesen Abschluss des Mittelschulstudium seinem eigentlichen Zwecke möglichst genau auzupassen und auf diese Weise den Unterricht selbst zu fördern und seine Ergebnisse möglichst fruchtreich zu gestalten.

Für den Ausschuss des galizischen Lehrervereins für das höhere Schulwesen:

Dr. A. Kalina — Vorstand.

A. Frączkiewicz — Schriftführer.

B) Petycya do Wysokiej Rady szkolnej krajowej w sprawie egzaminów promocyjnych:

Wysoka c. k. Rado Szkolna Krajowa!

Według wskazówek do sprawozdania urzędu nauczycielskiego (wyd. II. 1895 str. 7) klasyfikacya powinna być 1. ścisłą 2. powinna być wynikiem sądu, który u grona nauczycielskiego przez cały rok tworzył się i uzupełniał. Wobec tego egzamin promocyjny nie ma właściwie racyi bytu. Jeżeli jednak mimo to „Wskazówki“ zatrzymują egzamin promocyjny, to czynią to z 2 powodów: 1. aby dobrym uczniom dać sposobność okazania przy końcu roku, ile w nim zyskali i o ile przyswoili sobie materyał naukowy; 2. aby co do niektórych uczniów, o których w ciągu roku nie można sobie było wyrobić stanowczego sądu wynik egzaminu promocyjnego wpływał również (mitentscheidend) na ostatnią ocenę.

Ale na pierwszy z przytoczonych punktów same „Wskazówki“ nie kładą większego nacisku, bo w uwagach tyczących się przeprowadzenia egzaminu promocyjnego w praktyce (str. 9) pozwalają, by w klasach licznych wyłączano od egzaminu promocyjnego tych uczniów, których promocya jest niewątpliwa i tych, którym już na podstawie wyniku pracy rocznej należało stanowczo odmówić promocyi. Że zaś w naszym kraju klasy liczne, a nawet przepełnione są zjawiskiem niemal normalnem, przeto ogólny, wszystkich uczniów obejmujący egzamin promocyjny nigdzie u nas nie jest w użyciu.

Co do drugiego punktu to już we „Wskazówkach“ znajduje się dodatek, że liczba uczniów, co do których w ciągu roku nie można sobie było wyrobić stanowczego sądu, musi być stosunkowo bardzo mała (str. 8). W praktyce jednak dzieje się inaczej. W wielu zakładach liczba uczniów do egzaminu promocyjnego dopuszczonych jest bardzo znaczną, a zdarzają się wypadki, że jeden uczeń nawet z 2 lub 3 przedmiotów taki egzamin zdawać może. Urzędowne stwierdzenie tego stanu rzeczy znajdujemy w sprawozdaniach Wysokiej Rady szkolnej krajowej, które wykazują, że liczba uczniów do egzaminu poprawczego przeznaczonych wynosi 14% ogółu uczniów a nawet więcej. Ponieważ zaś według „Wskazówek“ (str. 9 in.) do egzaminu poprawczego może być dopuszczony w regule tylko uczeń, który

przy egzaminie promocyjnym nie odpowiedział wymaganiom, to stąd naturalny wniosek, że liczba uczniów dopuszczonych do egzaminu promocyjnego jest jeszcze znaczniej większą. Tak więc i co do 2-go punktu praktyka nie odpowiada duchowi przepisu, a ścisłość klasyfikacyi i jej oparcie na wyniku całorocznej pracy ucznia stają się w wielu wypadkach illuzoryczne.

Nadto brak czasu nie pozwala na należyte przeprowadzenie egzaminów promocyjnych. Według przepisów mają się one odbywać w 2 tygodniach poprzedzających klasyfikacyę, a na każdy przedmiot ma być przeznaczona 1 godzina. Otóż w normalnem t. j. 8-mio klasowem gimnazyum galicyjskiem wynosi liczba przedmiotów w tygodniu (bez religii) 56, a w gimnazyach względnie obowiązkowym językiem ruskim nawet 64. Ponieważ dyrektor ma własnych godzin 4—6 w tygodniu, więc w najlepszym razie mógłby poświęcić egzaminom promocyjnym 24 godzin tygoduiowo, a raczej i tyle nie, bo przecież ma on jeszcze inne konieczne czynności administracyjne. Tak więc już w normalnem gimnazyum egzamin ten musiałby trwać prawie $2^1/_2$ tygodnia, a że w Galicyi normalna ilość klas wynosi 12—17, przeto u nas czas tego egzaminu przeciągnąłby się o 1—3 tygodni. Mógłby więc zajść wypadek, że uczeń na miesiąc przed klasyfikacyą byłby już stanowczo oceniony, bez względu na to, że niejeden uczeń mógłby się jeszcze zaniedbać, inny zaś wyrównać jeszcze braki stwierdzone przy egzaminie promocyjnym.

Niełatwą jest wreszcie rzeczą dla dyrektora na podstawie jednego krótkiego egzaminu wydać wyrok mający rozstrzygać o całym roku.

Ponieważ więc z tych względów egzamin promocyjny nie odpowiada swemu celowi, przeto powinien być zniesiony, zwłaszcza, że jego zniesienie przedstawia następujące korzyści:

1. Nauczyciele nie mogąc liczyć na to, że egzamin promocyjny pomoże im w końcu do usunięcia w krótkiej drodze ewentualnych wątpliwości, będą musieli starać się o dokładne poznanie i zbadanie każdego ucznia w ciągu roku, co i dla uczniów i dla nauczycieli będzie zbawienne.

2. Uczniowie, zwłaszcza zdolniejsi, z konieczności przestaną liczyć na to, że im się uda całoroczne niedbalstwo wynagrodzić przy egzaminie promocyjnym i będą musieli systematycznie przez cały rok pracować.

3. Zyska na tem powaga szkoły. Jeżeli, jak czytamy w „Wskazówkach“ (str. 10) przypuszczenie zbyt wielu uczniów do egzaminu poprawczego przynosi ujmę szkole publicznej, budząc mniemanie, iż nie potrafi ona w wielu wypadkach doprowadzić swych wychowanków do wyznaczonego celu, to w tem szerszej mierze stosuje się to do egzaminów promocyjnych, jeżeli się nimi zbyt hojnie szafuje.

Zniesienie egzaminu promocyjnego nie usuwa możności kontroli ze strony dyrektora nad postępem poszczególnych uczniów i całych klas, i bez ustawowego istnienia egzaminu promocyjnego może dyrektor na podstawie przysługującego mu prawa zarządzić nadzwyczajny egzamin jakiegoś ucznia lub całej klasy; z drugiej strony może nauczyciel, gdyby z jakichkolwiek powodów chciał jakiegoś ucznia egzaminować wobec dyrektora, uczynić to w porozumieniu z dyrektorem; w takim jednak razie egzamina takie byłyby rzadkim wyjątkiem, a jako takie nie mogłyby pociągnąć za sobą ujemnych dla szkoły skutków.

Gdy więc przepis o egzaminie promocyjnym nie może być wykonanym w całej rozciągłości, a z drugiej strony prowadzi do wykraczania poza ramy nim zakreślone, to w obec stosunków panujących w naszym zwłaszcza kraju, wobec przepełnienia szkół średnich i napływu do nich wielu uczniów słabo uzdolnionych, a usiłujących na wszelki sposób posuwać się dalej, zniesienie egzaminu promocyjnego byłoby pożądaną reformą.

Z tych powodów Wydział Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych, wykonując uchwałę XIX. Walnego Zgromadzenia Towarzystwa, zwraca się do Wysokiej c. k. Rady szkolnej krajowej z prośbą o wyjednanie u Wysokiego c. k. Ministeryum Wyznań i Oświaty zniesienia egzaminów promocyjnych.

We Lwowie dnia 17. marca 1904 r.

Z Wydziału Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych

A. Kalina, prezes. — *A. Frączkiewicz*, sekretarz.

C) Petycya do Prezydyum c. k. Rady szkolnej krajowej w sprawie wypłaty kwartałów pośmiertnych.

Wysokie c. k. Prezydyum Rady Szkolnej Krajowej!

Wydział Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych przedkłada na mocy uchwały Walnego Zgromadzenia, zapadłej w maju roku 1903., niniejszą petycyę o zarządzenie przyspieszenia wypłat kwartału pośmiertnego po zmarłych nauczycielach szkół średnich osobom do tego uprawnionym na podstawie ustawy z 14. maja 1896 §§. 12. i 13.

Na wspomnianem powyżej Walnem Zgromadzeniu przytoczono fakta, że wdowa lub sieroty po zmarłych nauczycielach szkół średnich czekały na wypłatę kwartału pośmiertnego po trzy miesiące i dłużej i że skutkiem tego owa pomoc doraźna dla osób pozostałych po śmierci niezamożnego funkcyonaryusza bez środków do życia, a przewidziana intencyą zacytowanej ustawy, stała się w owych wypadkach iluzoryczną.

Ponieważ przyczyną zwyczajnej zwłoki w asygnowaniu kwartału pośmiertnego zdaje się być strona formalna procedury, wymagająca od osoby interesowanej wniesienia prośby udokumentowanej świadectwem zgonu i ślubnego małżeństwa, których wydobycie częstokroć znacznym podlega trudnościom, — przeto Wydział podpisany uprasza o zarządzenie ulg w wymaganiu tych formalności i wydanie okólnika do Dyrekcyj szkół średnich w tym sensie:

1. aby dyrektor zdając sprawę o zaszłym wypadku zgonu funkcyonaryusza zarazem był upoważniony do poświadczenia w swem sprawozdaniu pod odpowiedzialnością urzędową a zatem bez wnoszenia osobnej prośby, że „uprawnienie opiera się w danym wypadku na wymogach §§. 12. i 13. ustawy i że nie ma żadnej przeszkody do wyasygnowania kwartału pośmiertnego“;

2. aby dyrektor, zwłaszcza na prowincyi był upoważniony w szczególowych wypadkach n. p. gdy zachodzi zupełny brak środków na pokrycie kosztów pogrzebu lub wyżywienia dzieci, do wyrażenia umotywowanego wniosku o wyasygnowanie kwartału pośmiertnego drogą telegraficzną.

We Lwowie dnia 19. marca 1904.

Za Wydział Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych

A. Kalina, prezes. *A. Frączkiewicz*, sekretarz.

D) Petycya do Wysokiej c. k. Rady szkolnej w sprawie zmiany przepisów o deputacyach gimnazyalnych:

Wysoka c. k. Rado Szkolna Krajowa!

Walne Zgromadzenie Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych d. 1. czerwca 1903 r. zajmowało się między innemi sprawami także sprawą deputacyi gimnazyalnych, poruszoną przez Koło krakowskie. Referent Dr. Wład. Wasung wykazywał, iż uprawnienie deputacyi do hospitowania lekcyi szkolnych więcej może przynieść szkody niż pożytku sprawie wychowania i nauczania, gdyż ocena lekcyi szkolnej przez ludzi nieobeznanych z metodą nauczania i z warunkami pracy szkolnej może wypaść fałszywie, może wywołać niezadowolenie i doprowadzić do rozdźwięku między szkołą a społeczeństwem.

Z drugiej atoli strony deputacye szkolne mogłyby oddać szkołom średnim niemałe usługi, zająwszy się sprawą wychowania fizycznego, sprawą nadzoru pozaszkolnego uczniów, umieszczenia ich na stancyach, sprawą budynków szkolnych i ich urządzenia i t. d. Walne Zgromadzenie uznało argumenty, jakie referent przytoczył, za zupełnie słuszne i uchwaliło wniosek: „Poleca się Wydziałowi Towarzystwa, aby wszelkiemi siłami dążył do zmiany §. 119. Zarysu organizacyjnego, dozwalającego deputacyom gimnazyalnym wstępu na lekcye szkolne“.

Wykonując tę uchwałę Walnego Zgromadzenia uprasza Wydział Wysoką c. k. Radę szkolną krajową, by postarała się u władz wyższych o wydanie nowego regulaminu dla deputacyi szkolnych, bardziej odpowiedniego obecnym stosunkom, niż przestarzały §. 119. Zarysu. Wydział żywi bowiem przekonanie, iż brak odpowiedniego regulaminu jest jedną z głównych przyczyn, dla których wprowadzenie w życie deputacyi gimnazyalnych nie spotyka się w kołach nauczycielstwa z taką sympatyą, jakaby tej sprawie towarzyszyć powinna.

We Lwowie dnia 18. kwietnia 1904 r.

Za Wydział Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych

A. Kalina,
prezes.

A. Frączkiewicz,
sekretarz.

Sprawozdanie

z XX. Walnego Zgromadzenia Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych,

odbytego w Krakowie w dniach 22. i 23. maja 1904 r.

I. Posiedzenie

dnia 22. maja 1904. — Początek o godz. 10 przed południem.

W niedzielę dnia 22. maja, po nabożeństwie, odbytem w kościele św. Anny, a celebrowanem przez X. Kan. Spisa, zgromadzili się uczestnicy Zjazdu w auli Uniwersytetu Jagiellońskiego o godzinie 10-tej przed południem, gdzie zgromadzonych powitał serdecznie imieniem Uniwersytetu Jego Magnificencya Rektor Prof. Dr. Krzymuski następującą przemową:

Różne bywają przywileje urzędu rektorskiego, ale do najszczytniejszych i najmilszych zaliczam przywilej, z którego korzystam w tej chwili, witając imieniem Wszechnicy Jagiellońskiej Walne Zgromadzenie tylu najwybitniejszych przedstawicieli nauczycielstwa polskiego. Towarzystwo nauczycieli szkół wyższych daje najlepszy dowód, jak rozumnie i sumiennie pojmujecie Panowie podniosłe obowiązki swego powołania. Zjednoczyliście się, ażeby wspólnie pracować, wspólnie naradzać się nad ważnemi kwestyami, dotyczącemi wychowania młodzieży. Każdy z Panów wnosi w zawód swój bogaty zasób własnych spostrzeżeń i poglądów pedagogicznych, każdego z Panów ożywia szczere zamiłowanie zaszczytnego powołania swego stanu, każdy

wie i czuje, jak powinien postępować nauczyciel, aby godnie odpowiedzieć swemu zadaniu. A zatem nie brak Panom żadnego z tych przymiotów, które wytwarzają typ idealnego nauczyciela, i każdy z Panów, idąc własną drogą, znalazłby się na najwłaściwszym torze i potrafiłby spełnić swój obowiązek. Pomimo to połączyliście się w ten organizm zbiorowy pod tem szlachetnem hasłem, ażeby skupić w nim wszystko, co najlepsze, najdoskonalsze, dla dobra sprawy, której służycie, a to, co mniej trafne, poddać życzliwej krytyce, sprostować i oczyścić jej ogniem. To jest cel Waszego Towarzystwa. A że Panowie dążycie do niego z taką usilną pracą i wolą, że nie szczędzicie dla niego trudów, ni czasu, za to cześć Wam i podziękowanie ze strony całego społeczeństwa, więc i tej Wszechnicy Jagiellońskiej, która od 5 wieków stoi na straży naszych ideałów narodowych i solidaryzuje się z każdą działalnością, zmierzającą do wzmocnienia zdrowia moralnego i fizycznego naszych przyszłych pokoleń. Zatem uważam za najmilszy i najzaszczytniejszy przywilej mego urzędu to, że wolno mi tutaj powitać to Walne Zgromadzenie i życzyć mu, by obrady jego stały się posiewem jak najobfitszych plonów.

Po tem przywitaniu, przyjętem gorącymi oklaskami, zabrał głos Prezes Towarzystwa naucz. szk. w. Prof. Dr. Antoni K a l i n a i przemówił w następujące słowa:

Wielce Szanowne Zgromadzenie!

Można nazwać szczęśliwem zrządzeniem losu, że po upływie d w ó c h dziesiątków lat istnienia naszego Towarzystwa gromadzimy się t u t a j w tym przybytku nauki polskiej, który był świadkiem potęgi i chwały Ojczyzny naszej, który patrzał na jej powolne konanie i płakał nad jej grobem. W tym fakcie mamy potwierdzenie nauki, jaką głosi historya, że giną państwa potężne, znikają narody z widowni świata politycznego, pogrążając się w ciemności zapomnienia, lub długowiecznego upadku, ale nie przestaje świecić jasny płomień prawdziwej nauki wśród nocy choćby najciemniejszej, nie ginie naród, który czerpie swe soki ożywcze z krynicy nauki, oświaty i sztuki. Ta prawda dziejowa winna być gwiazdą przewodnią naszego życia politycznego, wskazywać kierunki naszej pracy publicznej, wytykać cel, do którego wszystkie nasze usiłowania, nasze nadzieje

i zamiary, jako do wspólnego środowiska naszej przyszłości, mają prowadzić.

Towarzystwo nauczycieli szkół wyższych, przez cały przeciąg swej 20-letniej pracy ożywione temi myślami, dorzucało grudkę po grudce, cegiełkę po cegiełce, do tej budowy publicznej, która oparta na oświacie, ma być niewzruszoną podstawą bytu i przyszłości całego narodu. W tem błogiem przekonaniu, że sumiennie spełnialiśmy i spełniamy obowiązek pracownika na niwie narodowej, gromadzimy się znowu razem, by pracę własną poddać życzliwej ocenie tych, którzy w oświacie widzą podwaliny naszego bytu, zaranie lepszej przyszłości. Nie będzie to więc wyrazem konwencyonalnego formalizmu, jeżeli złożę z głębi serca płynące dzięki wszystkim Dostojnym Gościom, którzy obecnością swoją zaszczycili nasze zgromadzenie. Dziękuję więc serdecznie Gospodarzowi tej *Alma mater*, J. Magnificencyi Panu Rektorowi, i za gościnę nam łaskawie udzieloną i za te uprzejme, a tak ciepłe słowa, któremi raczył nas powitać w podwojach tego przybytku. Również zechce przyjąć serdeczne dzięki w zastępstwie Ekscelencyi Pana Prezesa, Sekretarz generalny Akademii Umiejętności, w której czcimy najwyższą naszą instytucyę naukową i z której czerpiemy siłę i zachętę w pracach naukowych na polu oświaty narodowej. A mówiąc o oświacie, nie podobna nie zwrócić myśli do najwyższej naszej Magistratury szkolnej, Wysokiej Rady szkolnej krajowej, która najwyższą życzliwością otacza nasze Towarzystwo, udzielając pracy naszej skutecznego poparcia. A bez tego poparcia, wyznajmy szczerze, najżywotniejsze sprawy, przez nas poruszane, wszelkie wnioski i rezolucye, dotyczące najważniejszych kwestyj szkolnych, uchwalane na naszych walnych zgromadzeniach, nie wychodziłyby poza sferę teoretycznych dyskusyi bez realnego znaczenia. Dlatego — mam silne przekonanie — będę tylko wyrazem myśli i uczuć całego Towarzystwa, jeżeli na ręce Delegata Pana Radcy Dworu Prof. Jordana Wys. Radzie szkolnej kraj. złożę z głębi serca płynące podziękowanie za Jej życzliwość, okazywaną naszemu Towarzystwu.

Praca nasza całoroczna, z natury rzeczy, postępowała w dwóch kierunkach: z jednej strony było naszem staraniem wykonać uchwały ostatniego Walnego Zgromadzenia, z drugiej brać inicyatywę w pracy, dotyczącej samej nauki w szkole,

jako też środków i sposobów nauczania młodzieży szkolnej. Z pierwszej niech mi wolno będzie wymienić wprowadzenie w życie Muzeum szkolnego, które odrazu znalazło głośny oddźwięk w naszem społeczeństwie. Na głos Komisyi muzealnej, która w odezwie wyłożyła i określiła cel i znaczenie muzeum szkolnego, posypały się z wszystkich stron Polski liczne datki i ofiary i można żywić niepłonną nadzieję, że instytucya ta młoda, ciesząca się gorącem poparciem Rady szkolnej krajowej, przy gorliwem współdziałaniu Komisyi muzealnej, w pierwszym rzędzie jej przewodniczącego, Radcy szkolnego L. Germana, utrwali swój byt i odda nieocenione usługi szkole naszej, a tem samem także narodowi. W muzeum tem ujrzy naród w całokształt ujęte swoje usiłowania, swoją pracę około oświaty, pozna środki, jakie w różnych czasach służyły szkole do wychowania publicznego. Tylko wtedy można spodziewać się pomyślnych rezultatów w dziedzinie jakiejkolwiek pracy umysłowej, jeżeli się wie dokładnie, co dotychczas na tem polu zrobiono, a co zrobić jeszcze należy. Pod wpływem stosunków politycznych szkoła nasza zatraciła charakter rodzimy, zapanował w niej system, oparty na wzorach obcych, nieodpowiedni charakterowi i duchowi narodu polskiego. Celem i zadaniem muzeum szkolnego będzie przedstawić przed oczy nasze w historycznym rozwoju szkołę polską, której obraz umożliwi poznanie wszystkich tych czynników, jakie składały się na kształcenie ducha młodego pokolenia, a tem samem i całego narodu. Dlatego otoczmy opieką gorącą to najmłodsze dziecię naszej pracy na polu szkolnictwa narodowego, poprzyjmy usilne starania Wydziału i Komisyi muzealnej, której z tego miejsca złożyć gorące podziękowanie uważam sobie za miły obowiązek.

W drugim kierunku, zmierzającym do podniesienia poziomu nauki w szkole, lub do ulepszenia i ułatwienia środków z zakresu pedagogii i dydaktyki, pracowały z Wydziałem w równej mierze Koła Towarzystwa, które poruszone w kwestyonaryuszu kwestye o utrakwizmie w szkole i nauce języka niemieckiego poddały gruntownej dyskusyi. Otrzymany w ten sposób materyał naukowy, przedstawiający stanowisko i opinię Kół w dotyczących kwestyach, posłużył Wydziałowi za drogowskaz przy wypracowaniu memoryału do Rady szkolnej krajo-

wej w sprawie nauki języka niemieckiego i do postawienia na porządku dziennym sprawy, dotyczącej utrakwizmu w szkole.

Mogę z przyjemnością skonstatować, że właśnie dzięki naszemu Towarzystwu ożywił się ruch naukowy na prowincyi, a z prawdziwą radością wyznaję, że praca ta umysłowa nie zamyka się wyłącznie w granicach wyłącznie szkolnych i naukowych, ale sięga w sferę pracy społecznej, mającej cel ogólnonarodowy. Wszak przeważna część wykładów powszechnych przypada w udziale członkom naszego Towarzystwa, którzy poza ciężką pracą obowiązkową w szkole cały czas wolny składają na ołtarzu ofiary dla dobra narodu. Oby przykład poświęcenia tych dobrych synów Ojczyzny pociągnął za sobą drugich, nieczynnych, i zapalił serca szczególnie młodszych towarzyszy do pracy narodowej. Nam potrzeba wytężyć wszystkie siły naszego ducha, pobudzić i zespolić usiłowania wszystkich, ażeby nie tylko znieść ogrom gniotącego nas nieszczęścia, ale ażeby żyć i w pochodzie cywilizacyjnym postępować naprzód razem z innymi narodami. To jest nasz obowiązek, a obowiązek ten spada w pierwszym rzędzie na tych, którzy z zawodu są siewcami oświaty, roznosicielami wiedzy, uprawiaczami nauki. Towarzystwo nasze niech będzie więc tą solą narodu, która nie tylko chroni od zgnilizny to, co dobre, ale umożliwia wzrost temu, co ma siłę i moc do życia.

Ze spraw, które pomieszczone zostały na porządku dziennym obecnego zgromadzenia, pierwsza o utrakwizmie ważnością swoją i znaczeniem obchodzi nie tylko samą szkołę, ale w równie wysokim stopniu zajmowała od dłuższego czasu opinię publiczną, i była przedmiotem dyskusyi publicznej tak w Sejmie, jako też w prasie. Obowiązek więc ciąży na naszem Towarzystwie, ażeby jako w pierwszym rzędzie powołane do wypowiedzenia swego zdania, zdanie to wypowiedziało po gruntownej rozwadze, głębokiem zastanowieniu się, z godnością winną i stanowisku naszego Towarzystwa i doniosłości sprawy. Nie tracąc z oka myśli przewodniej samej sprawy, starajmy uchronić się od względów i pobudek ubocznych, które zaciemniają istotę sprawy i zdolne są raczej utrudnić, aniżeli ułatwić jej należyte rozwiązanie. Postawmy się na stanowisku realnem, zasadniczem, widząc w sprawie tej kwestyę, o której dyskutować się winno ze względów pedagogicznych i naukowych, a sąd nasz opierać się musi na

znajomości i doświadczeniu, jakie nauka i zawód nauczycielski podają. Dalecy od pobudek natury politycznej, nie możemy przecie zamykać oczu na stosunki faktyczne i potrzeby narodowe: wzgląd pierwszy odrzucamy, wiedząc dobrze, że polityka w szkole jest trucizną, niszczącą i zabijającą organizm i ducha narodu, podobnie jak w sądzie, kopie ona grób narodowi; wzgląd drugi nakłada na nas obowiązek o daleko szerszych rozmiarach. To, co w innych dzielnicach my i cały świat cywilizowany potępiamy jako zło wielkie, jakie przez szkołę naszemu narodowi wrogowie nasi wyrządzają, potępić i odrzucić winniśmy w tej tu dzielnicy, bo zasada sprawiedliwości tego się domaga.

Drugi punkt porządku dziennego w sprawie wychowania młodzieży zajmował już niejednokrotnie naszą uwagę na walnych zgromadzeniach. Jeżeli ją jeszcze raz poddajemy pod rozwagę Szan. Panów, czynimy to już to ze względu na wielką doniosłość samej sprawy, już też i dla tego, ażeby ją omówić z różnych punktów widzenia i sprowadzić do właściwego źródła jej niedomagania. Mówi się i pisze dużo, może zbyt dużo o moralności młodzieży szkolnej, którą z góry przedstawia się w nader czarnych kolorach i nieomal stawia pod pręgierz potępienia. Zapytać się godzi, czy wyrok ten ogólny, a tak srogi, jest oparty na faktycznej podstawie, i czy takie ryczałtowe, a niekorzystne zdanie o moralnym poziomie młodzieży jest szczęśliwie obranym środkiem, mającym zaradzić złemu lub je usunąć całkowicie. Wszak przy chorobach zaraźliwych i panujących nagminnie nauka lekarska nie osiągnęłaby żadnego rezultatu, jeżeliby choroby te przedstawiała tylko jako wielkie nieszczęście, nad którem trzeba ronić łzy i narzekać, lub jeżeliby osobniki, dotknięte tą chorobą, poświęciła z góry na zagładę. Medycyna postępuje tu innemi drogami, chwyta się innych środków, które okazały się bardzo skutecznymi w swych rezultatach. Nie przyda się więc na wiele wyrzekanie, nie przyniosą wielkiego pożytku ankiety, które poprzestają tylko na radach i słowach oburzenia i potępienia złego, podobnie jak nie ziściły oczekiwanych nadziei mundurki i tym podobne wątpliwej wartości środki profylaktyki szkolnej. Zło, jeżeli jest, a wiemy dobrze niestety, że jest rzeczywiście, musi mieć źródło głębsze, przyczyny jego trzeba szukać gdzieindziej, nie tylko w samej młodzieży. Jednostka, całe pokolenie młode, żyje tem życiem,

na które się składa jego środowisko, żywi się tym pokarmem moralnym, którego mu dostarcza rodzina, szkoła, kościół i całe państwo. Jeżeli niema zdrowia w rodzinie, nie może być ono w członku tej rodziny, jeżeli społeczeństwo choruje, jakże może być inaczej w najmłodszej jego latorośli?! Rodzice, dla których ideałem szczęścia dla ich dziecka jest karyera i stanowisko społeczne, widzą w nauce tylko środek do ich wymarzonego celu, który tem będzie lepszy, im mniej trudności stawiać będzie ich marzeniu. Dla nich zasada Horacego: *Qui studet optatam cursu contingere metam, Multa tulit fecitque puer, sudavit et alsit*, będzie powodem do narzekania na szkołę, na niesprawiedliwość nauczyciela, na wszystko i wszystkich, tylko nie na siebie samych.

A jakże może chować się młode pokolenie w narodzie, w którym zaginęły cnoty przodków, w którym zamiast męstwa i odwagi publicznej panuje warcholstwo i pochlebstwo, zamiast ofiary i poświęcenia — ambicya i prywata, w którym etyka publiczna i opinia zależne są od tego, komu służyć jest ich przeznaczeniem. Zaprowadźmy przedewszystkiem hygienę w życiu naszem publicznem i społecznem, a zdrowie wróci do młodego pokolenia.

A jaką rolę w tym procesie narodowym i społecznym odgrywa szkoła nasza? Mówić się zwykło, jaka szkoła, taki naród, ale równie słusznie powiedzieć można, jaki naród — taka szkoła. Jeżeli się wymaga od szkoły, ażeby nie tylko uczyła, ale także wychowywała, to plan i system nauki muszą być do tego zastosowane. Piękną niezawodnie jest literatura klasyczna: poznanie jej wzorów wzniosłych i czerpanie z jej źródeł odrodziło świat średniowieczny. Ale odrodzenie to nie nastąpiłoby nigdy, gdyby w literaturze klasycznej zamiast ducha badano tylko formę, zamiast treści i przepięknych wzorów sztuki szukano suchych formułek i nic nie znaczących subtelności, których masa zaciemnia widnokrąg klasycznego światopoglądu. A czy może świat ten starożytny swemi wielkiemi postaciami i wzniosłymi przykładami miłości i poświęcenia dla ojczyzny rozgrzewać młodzieńcze serce i zapalać umysł młodzieży szkolnej, jeżeli młodzież ta w całej nauce greki i łaciny nie widzi nic, jak „kucie“ tych języków i męczarnię umysłu, budzące wstręt do nauki tych przedmiotów?!

A przypatrzmy się tylko bliżej tej młodzieży biednej, bo kraj cały jest biedny, bladej, bo źle odżywianej, na której twarzy widnieje smutek i apatya, bo brak jej bodźca i podniety do górniejszych ideałów, ślęczącej w ciemnych i wilgotnych izdebkach nad wyuczeniem się na pamięć tych licznych form, reguł i definicyj, począwszy od katechizmu, a skończywszy na podręcznikach nauk przyrodniczych. A czy szkoła działa dodatnio na zdrowie tej młodzieży, jeżeli klasy przepełnione są uczniami, ciemne i wilgotne, a sale gimnastyki należą do wyjątkowego komfortu, jeżeli jaki zakład je posiada? A jeżeli jeszcze dodamy do tego ową nadmierną liczbę suplentów, branych ze wszystkich sfer na zastępców nauczycieli, będziemy mieli podkład i tło obrazu stosunków naszych szkolnych, ponurego, ale prawdziwego.

W tem leży przyczyna złego, nie tylko fizycznego, ale gorszego jeszcze, bo moralnego; w tem szukać należy wyjaśnienia tego faktu, że młodzież opuszcza szkołę z zapasem wiedzy przeciętnie miernym, ale za to z zdrowiem starganem i wyziębionem sercem, nieprzystępnem dla ideałów wznioślejszych.

Szukajmy przyczyny złego tam, gdzie ona tkwi rzeczywiście, nazwijmy ją po imieniu, ażeby społeczeństwo przy obrachunku naszej działalności, jako nauczycieli i obywateli, nie powiedziało nam: widzieliście zło, a milczeliście; panowała choroba nagminna, a wyście ją ukrywali. Spełnijmy więc obowiązek, który na nas spoczywa, jako nauczycielach i obywatelach, i głos nasz poważny niech dosięgnie tam, gdzie należy, powiedzmy otwarcie: zaprowadźcie hygienę do szkoły, która nie tylko ciało czyni zdrowem i odpornem przed złem fizycznem, ale która serce uszlachetnia, ducha podnosi, umysł rozwija, charakter kształci i ustala.

Temi słowy dwudzieste Walne Zgromadzenie otwieram.

Na sekretarzy powołał Przewodniczący Prof. Dra Opuszyńskiego i Prof. Zachla.

Przed przystąpieniem do porządku dziennego udzielił Przewodniczący głosu Radcy Dyr. T. Sołtysikowi.

Radca Dyr. Sołtysik:

Szanowni Panowie!

Ilekroć — czy w rozprawach naukowych, czy w potocznej rozmowie — dowodzi się potrzeby fizycznego kształcenia młodzieży, prawie zawsze powtarza się znane słowa Juwenala *„mens sana in corpore sano“*. A przecież rzeczywistość nie zawsze potwierdza tę prawdę pozorną! Bo nieraz w ciele, pełnem zdrowia i siły, mieszka duch chory; nieraz też zdrowa, piękna, szlachetna dusza obiera sobie za mieszkanie ciało wątłe i niepokaźne.

Rażący ten brak zgody między rzeczywistością a myślą, w przytoczonem zdaniu zawartą, pochodzi stąd, iż jest to cytacya częsta wprawdzie, lecz niezupełna i niedokładna, a zatem fałszywa. Co satyryk rzymski wypowiedział w formie pobożnej prośby, z którą człowiek zwracać się winien do bogów: *„orandum est, ut sit mens sana in corpore sano“* — to w zdaniu, tak chętnie powtarzanem, przybrało formę kategorycznego sądu: *„mens sana in corpore sano“*. Słowa poety, upatrującego w połączeniu zdrowego ducha ze zdrowem ciałem — wielkie, godne starań człowieka dobro, stały się wskutek niezręcznego skrócenia twierdzeniem częstokroć nieprawdziwem. W pełnem atoli brzmieniu, zalecającem harmonijny rozwój całej istoty ludzkiej, zawierają one radę, i dla jednostek i dla społeczeństw bardzo zbawienną. Między ciałem i duchem zachodzi bowiem — jak wiadomo — tak ścisły związek, tak żywe, tak ciągłe oddziaływanie wzajemne, że rozwijając część jedną, a lekceważąc drugą, wyrządza się dotkliwą szkodę i jednej i drugiej.

Prawdę tę w teoryi uznawano zawsze; w praktyce jednak bardzo często kształcenie umysłu miało stanowczą przewagę nad kształceniem ciała. Dopiero około połowy minionego wieku obudził się żywszy ruch na polu fizycznego kształcenia młodzieży i mimo różnych przeszkód niebawem odniosła zwycięstwo zasada, iż trosce o prawidłowy rozwój umysłu towarzyszyć winna równa troska o prawidłowy rozwój ciała. Do dwóch zatem czynników, nauki i karności, którymi szkoła przedtem pragnęła zapewnić swym wychowankom

dzielność w dalszem życiu potrzebną, zaczął powoli przyłączać się czynnik trzeci, który w formie gimnastyki, gier i zabaw miał uzupełnić i wzmocnić ich wpływ na pomyślny rozwój sił, drzemiących w człowieku.

Jakoż około roku 1880 ćwiczenia cielesne wszelkiego rodzaju stały się na Zachodzie istotną, konieczną, niezbędną częścią wychowania młodzieży w myśl zasady Juwenala, *ut sit mens sana in corpore sano.* A dziś nikt już chyba nie wątpi o wielkiem ich znaczeniu i dla zdrowia i dla wszechstronnego rozwoju wrodzonych człowiekowi zdolności i dla społecznego życia. Wszyscy bowiem wiedzą, że kształcąc siłę, zręczność, odwagę, wytrwałość, wzmacniając system nerwowy, rozwijając przytomność umysłu i poczucie wspólności, oddając ciało pod panowanie ducha — ułatwiają one każdej jednostce skuteczne spełnianie ważnych, lecz z każdym dniem trudniejszych obowiązków, które na nią wkłada rodzina, społeczeństwo i państwo.

Korzyści, płynące z fizycznego kształcenia młodzieży, znane były i w naszym kraju od dawna. Wszyscy odczuwali żywo potrzebę tego czynnika w wychowaniu młodszego pokolenia, bo nam przecie sił fizycznych niemniej potrzeba, niż innym, szczęśliwszym od nas narodom. A jednak — kiedy poza granicami naszego kraju roiły się już boiska od dziatwy, bujającej ze szczerą radością i wesołą swobodą na wolnem powietrzu — u nas w zakresie ćwiczeń cielesnych, w jednolity plan świadomie ujętych, mało się jeszcze robiło, bądź dla braku środków, bądź dla braku nauczycieli, odpowiednio przygotowanych.

Na szczęście nie trwało to długo. Czego w krajach bogatych dokonywały zbiorowe usiłowania stowarzyszeń lub władz rządowych i gminnych, to u nas w Krakowie stanęło przed laty piętnastu pracą, trudem, wytrwałością i mieniem **jednego** męża, który czynem wskazał, jak się kocha młodzież, jak się pracuje dla ojczyzny. Dziś wśród zieleni drzew, wśród wizerunków, przypominających najświetniejsze chwile naszej przeszłości, — tysiące dzieci obojej płci krzepi tam siły ciała i ducha dla pomyślniejszej przyszłości. Bo słusznie powiedział pewien Rzymianin: „*pro patria est, dum ludere videmur*“.

Ten wspaniały pomnik niestrudzonej, mądrej, pełnej poświęcenia troskliwości o dobro młodzieży wzniósł z wielką dla dawnej stolicy polskiej chlubą — mąż, który od chwili powstania naszego Towarzystwa bierze gorliwy udział we wszystkich jego pracach i usiłowaniach, który jak zawsze, tak i dziś znalazł się w naszem gronie, by światłem zdaniem poprzeć nasze starania o dobro szkoły.

Przed kilkunastu dniami mieszkańcy Krakowa wyrazili mu za jego zasługi na polu fizycznego wychowania młodzieży rzetelne uznanie i wdzięczność głęboką, a wyrazili w sposób i okazałością zewnętrzną i szczerością uczuć doprawdy rozrzewniający. Dziś przyszła kolej na nas, nauczycieli, których chlubna jego praca do tem większej zniewala wdzięczności, iż uzupełnia i wspiera wychowawczą działalność naszą, zapewniając jej plony i obfitsze i pełniejsze i trwalsze.

Więc po myśli §. 5. Statutu przedkładam Sz. Panom imieniem Wydziału Towarzystwa następujący wniosek:

„Walne Zgromadzenie mianuje Radcę Dworu Prof. Dra Henryka Jordana honorowym członkiem Towarzystwa".

Gdy ucichły huczne, długotrwałe oklaski, zabrał głos Przewodniczący Dr. Kalina:

Oklaski te są nie tylko dowodem przyjęcia tego wniosku, w imieniu Wydziału uczynionego, ale i spłaceniem długu wdzięczności za niezmordowaną, błogą w skutkach pracę Dra Jordana na tem samem polu, na którem i my znaleźliśmy trochę miejsca. To, czego nie zdołaliśmy dokonać, dokonał Dr. Jordan sam jeden swoją energią, swoją miłością ojczyzny. Bo miłość jej była mu gwiazdą przewodnią w tej pracy nad młodszem pokoleniem, w którem spoczywa nadzieja narodu. Dlatego składam Drowi Jordanowi serdeczne podziękowanie za jego dotychczasowe trudy i życzę mu, ażeby Bóg w najdłuższe lata błogosławił jego pracy dla dobra naszego narodu.

Prof. Dr. Jordan:

Ten niezmierny zaszczyt, który mnie tak niespodziewanie spotyka, nie pozwala mi zebrać myśli, ażeby odpowiedzieć. Jestem bardzo wdzięczny Wydziałowi za to, ale przyznam się, że na sprawę, którą ja tu wyobrażam, raczej należy zapatrywać

się tak, jak to przedstawił Radca Sołtysik, niż tak, jak tu przemówił p. Prezes. Okoliczności tak się złożyły, że w ostatnich czasach wybiłem się na reprezentanta tego kierunku wykształcenia młodzieży, że we mnie niejako mocą faktu reprezentuje się idea, że dobra nauka koniecznie jest potrzebna, ale nie będziemy mogli spodziewać się z niej rezultatów, jeśli nie będziemy pamiętali o ciele także, o wychowaniu fizycznem. Kiedym powziął myśl założenia parku, najprzedniejsi i najlepsi w szkolnictwie zrozumieli mię i dali mi poparcie, za co im tutaj w tej chwili obowiązany jestem najgorętszą wyrazić podziękę. Ale nie mogę tu zataić, że myśli mojej nie zrozumiano z początku powszechnie. W pierwszych latach spotykałem trudności ze strony tych, którzy nie mogli pogodzić się z tą myślą i zamiast zachęcać uczniów do brania udziału w ćwiczeniach fizycznych, krzywo patrzyli na to odwodzenie — jak myśleli — młodzieży od poważnego zajęcia. Trzeba było czasu, aby rzecz powszechne znalazła uznanie. Dziś widocznie jest to ostatni wyraz tego przekonania, że na właściwą wszedłem drogę. Uchwałę Panów przyjmuję jako uznanie tej idei przez całe Towarzystwo nauczycieli szkół wyższych. Pamiętajmy o nauce, ale pamiętajmy i o ciele. Wtedy rezultaty naszej pracy będą dla młodzieży niezmiernie doniosłe i w tej myśli serdecznie dziękuję Panom za tę uchwałę.

Do osobistych zasług nie poczuwam się. Wszak każdy z nas równie kocha kraj, ojczyznę, jej przyszłość i młodzież; wszyscy pracujemy dla nich na swoich stanowiskach, wszyscy widzimy, że w tem, co jest, jest dużo dobrego, ale niema jeszcze tego, czego chcemy, do czego dążymy. Wszyscy widzimy, że z czasem musimy mieć następców w tej pracy, więc trzeba nam siać ziarno na przyszłość, trzeba sposobić młodzież do tej pracy. Każdy z Panów tak pracuje i ja także; każdy z Panów, pełniąc uczciwie swoje obowiązki, spełnia w pierwszym rzędzie tylko obowiązki, aby mieć wewnętrzne zadowolenie. Tak i ja tylko obowiązek spełniłem i z tego tytułu nie roszczę sobie prawa do zaszczytów.

Po tych słowach, wypowiedzianych przez Czcigodnego Prof. Dra Jordana z wielkiem wzruszeniem, a przyjętych hucznymi oklaskami, przystąpiono do porządku dziennego.

Na wniosek prof. Kosińskiego uwolniono referentów od czytania sprawozdań: z czynności Towarzystwa za czas od 1. czerwca 1903. do 21. maja 1904. referent prof. A. Frączkiewicz (punkt II. porz. dz.); ze stanu funduszów Towarzystwa i fundacyi im. Ad. Mickiewicza, referent prof. Józef Czernecki — (punkt III. p. dz.); ze stanu administracyi wydawnictw Towarzystwa, referent prof. Henryk Kopia (punkt IV. p. dz.).

Punkt V. Wybór Komisyi kontrolującej. Na wniosek Prof. Dra Opuszyńskiego wybrano Pp. Zwolińskiego, Kurowskiego i Reissa.

W kwestyi sprawozdania z czynności Towarzystwa zabrał głos imieniem Koła krakowskiego

Dr. Wasung: Koło krakowskie występując w zeszłym roku z wnioskiem, aby walne zgromadzenia Towarzystwa odbywały się co dwa lata, spodziewało się od Wydziału — bez względu na załatwienie tego wniosku — argumentów. Ale ich w sprawozdaniu niema. Wydział twierdzi w swojem sprawozdaniu na str. 4, że walne zgromadzenia powodują żywszą wymianę myśli. Tak być powinno, ale tak nie jest. Walne zgromadzenia, imponujące liczbą członków, to przynajmniej dla nas, młodszych, legenda. Na dzisiejszem walnem zgromadzeniu jeżeli mamy 50 obecnych, to możemy powiedzieć, że zgromadzenie to jest bardzo liczne. Ale ktoś obcy, patrząc na to z boku, mógłby pomyśleć, że Towarzystwo nasze traci racyę bytu. Tak jednak nie jest. Powodem małej frekwencyi na walnych zgromadzeniach naszego Towarzystwa jest to, że odbywają się one co roku, że wskutek krótkiej przerwy między walnemi zgromadzeniami wielu spraw nie można gruntownie rozpatrzyć i przygotować, że więc niejednokrotnie program walnego zgromadzenia nie zaciekawia, ani nie pociąga, wreszcie, że coroczne zjazdy za dużo powodują kosztów. Argumenta, że w razie zwoływania walnych zgromadzeń co 2 lata wchodziłyby na porządek dzienny sprawy lepiej przetrawione, tego argumentu Wydział centralny użył na poparcie swego zapatrywania i na str. 4. pisze: Wprawdzie rzadsze zgromadzenia mogłyby być lepiej przygotowane i gruntowniejsze dawać wyniki, ale i przy obecnym sposobie po-

stępowania nie potrzebujemy się spieszyć: sprawę niedojrzałą lub nie dość zbadaną przekazujemy Wydziałowi i t. d. Ale właśnie o to chodzi, ażeby sprawy niedojrzałe nie przychodziły na walne zgromadzenia, ażeby nie potrzeba było odsyłać ich do Wydziału, o to chodzi, ażeby każdą sprawę, będącą na porządku dziennym walnego zgromadzenia, można było tutaj zaraz załatwić. Co do programu — to przyznać muszę, że tegoroczny program walnego zgromadzenia rozczarował nas — jeden to dowód więcej, że po naszej stronie słuszność. Żeby coroczne zgromadzenia większą przynosiły korzyść dla życia Towarzystwa, śmiem wątpić. Na walne zgromadzenia przyjeżdżają corocznie jedni i ci sami, nieliczni, frekwencya zawsze mała. Natomiast wydatki, łączące się z walnem zgromadzeniem, są wielkie: zeszłego roku wynosiły 1012 K 22 h. W razie przyjęcia naszego wniosku oszczędzimy corocznie 500 K przeszło: jeżeli tę kwotę damy Redaktorowi Muzeum na rozszerzenie pisma, na premie i t. p., będzie to korzyść niemała. Nadto termin naszych walnych zgromadzeń jest bardzo niedogodny; Zielone Święta nie nadają się na to z wielu powodów; jest to pierwsze święto na wiosnę, całe masy zjazdów, odwiedzin, wycieczek i t. p. utrudniają bardzo pobyt w obcem mieście. Z tych powodów przedstawiam imieniem Koła krakowskiego następujący wniosek:

a) Walne Zgromadzenie poleca Wydziałowi poczynienie odpowiednich zmian statutu, by Walne Zgromadzenia Towarzystwa odbywały się co dwa lata.

b) Walne Zgromadzenie poleca Wydziałowi, by zastanowił się nad dogodniejszym terminem Walnego Zgromadzenia.

Przewodniczący zwraca uwagę, że wniosek Koła krak. odesłano do Wydziału, który uznał za stosowne załatwić go w sposób, w tegorocznem sprawozdaniu przedstawiony. Zastrzegając się przeciw sposobowi krytykowania Wydziału ze strony przedstawiciela Koła krak., odkłada załatwienie jego wniosku do p. XII (Wnioski członków).

Prof. Ippoldt w imieniu Koła krakowskiego wyraża prof. Czerneckiemu serdeczne podziękowanie za wzorowe zarządzanie funduszami im. Ad. Mickiewicza.

Punkt VI. Wnioski w sprawie utrakwizmu.

A. Wniosek Wydziału Towarzystwa i Koła krakowskiego.

Referent Prof. Dr. A. Kurpiel.

Już w Sejmie r. 1886 wniósł prof. Małecki, „aby stopniowo zaprowadzono w niektórych szkołach średnich wschodniej części kraju naszego wykłady niektórych przedmiotów wyłącznie w języku ruskim dla wszystkich uczniów zarówno obowiązujące“. Sejm polecił Wydziałowi krajowemu, żeby rozważył w porozumieniu z Radą szkolną, czy projekt prof. Małeckiego da się urzeczywistnić. Wywiązując się z tego polecenia Wydział krajowy, — zasięgnąwszy opinii nie tylko Rady szkolnej, ale także innych najwyższych powag naukowych i pedagogicznych w kraju, jakoto: Akademii Umiejętności, Uniwersytetu Jagiellońskiego i lwowskiego i Towarzystwa naucz. szkół wyższych, które, wszystkie, jednogłośnie sprzeciwiły się wnioskowi prof. Małeckiego — przyłączył się w zupełności do „gruntownych powodów, wyłożonych w sprawozdaniach powyżej wymienionych instytucyi i wniósł jeszcze tego samego roku, aby Sejm przeszedł nad wnioskiem posła Dra Ant. Małeckiego do porządku dziennego. Z tych samych prawdopodobnie przyczyn, przyczyn natury przedewszystkiem politycznej — o których nieco obszerniej później — zastanawiała się i przeszłoroczna sejmowa Komisya szkolna nad możliwością wprowadzenia utrakwizmu do naszych szkół średnich. Wniosku ścisłego, pełnego i dokładnego nie uczyniła, wyraziła tylko życzenie, aby Rada szkolna zastanowiła się nad ta sprawą. Nie mogliśmy otrzymać sprawozdania z przebiegu dyskusyi w komisyi szkolnej, domyśleć się jednak łatwo powodów, które skłoniły jej członków do poruszenia omawianej sprawy; dostarcza nam ich zresztą artykuł W. Dzieduszyckiego p. t. „Nasze szkoły średnie“, wydrukowany w grudniowym zeszycie „Przeglądu Polskiego“ z r. 1903.

Wniosek, o którym mowa, wyszedł, o ile wiemy, z grona posłów podolskich, a więc ludzi, którym ogień ruski parzy nie

tylko stopy, ale przypieka już boków, którzy więc z musu, z konieczności, oglądają się i szukają na gwałt sposobów i środków na jego ugaszenie. Między nimi są ludzie szczerze sprzyjający Rusinom, pragnący, podobnie, jak przed kilkunastu laty prof. Małecki, zbliżyć zapomocą utrakwizmu zwaśnione narody, zmusić nim niejako Rusinów, którzy dotychczas poprzestają tylko „na praktycznej języka polskiego znajomości, do gruntownego poznania literatury polskiej, a w ten sposób wyrobienia sobie prawdziwego wyobrażenia o duchu polskim i polskiej tradycyi“. Wychodzą oni z tego zapatrywania — są słowa W. Dzieduszyckiego — że „wychowanie na samej tylko ruskiej literaturze wystarczyć nie może, że daje ono młodzieży bardzo jednostronne i ciasne, a nawet krzywe o świecie wyobrażenie. Literatura ta posiada dobrych, bardzo rzewnych nieraz pisarzy, ale ci pisarze mają widnokrąg ludowy i prowincyonalny, całym światem dziejowym wydaje im się jeden tylko zakątek, a kto ich tylko czyta, temu się łatwo wydać może, iż cała dotychczasowa cywilizacya jego nie obchodzi, iż można nową, rodzimą cywilizacyę budować, z pominięciem Homera i Fidyasza, na podstawie dumki, pisanki i haftu ludowego; a w dodatku jest w literaturze ruskiej strasznie wiele hajdamaczyzny, ślepej nienawiści i nihilistycznego, albo anarchistycznego radykalizmu. Nad całą literaturą ruską góruje poetyckim talentem, demoniczną nieraz siłą Taras Szewczeńko tak bezsprzecznie i tak ogromnie, że sam jeden musi się młodym umysłom wydać całą literaturą, wyrazem wszystkiego, do czego człowiek dążyć winien. Są u Szewczenki rzeczy bardzo szlachetne, ale młodzieniec nie poprzestanie pewno, nie powinien nawet poprzestać na przeczytaniu szkolnych wydań wielkiego poety, a trafi tam na utwory przerażające, na to, co mu się wyda apoteozą rzezi humańskiej i na to, co jest niezawodnie jawnem przeciw Zbawicielowi i Matce Boskiej bluźnierstwem. Trzeba więc koniecznie w interesie najżywotniejszym tej młodzieży przeciwstawić jednostronnemu wpływowi Szewczenki poetów o równym, o większym geniuszu i szerszym na świat poglądzie, stawiających dodatnie ideały, których dostarczy literatura polska.“ Odczytany dopieroco ustęp wyjęty jest z artykułu W. Dzieduszyckiego. Otóż to jest pierwsza przyczyna, która wywołała myśl wprowadzenia utrakwizmu, przyczyna i ważna i szlachetna, podyktowana miłością

i troską o rozwój narodu ruskiego. A nie bez rzeczywistej podstawy są słowa Dzieduszyckiego; wypowiedział je z pewnością nie w przewidywaniu tylko smutnej przyszłości i dla narodu ruskiego i dla jego przyszłych stosunków z sąsiadem polskim, ale oparł się na faktach i czynach, na widocznych już skutkach głoszonych przez Szewczeńkę poglądów, przekonań i wierzeń.

Fakta te, znane Sz. Panom z dzienników, stwierdziła Rada szkolna w okólniku z dnia 8. grudnia 1902 r. następującemi słowy: „W ostatnich czasach zaszły w niektórych zakładach zdarzenia godne ubolewania, a mianowicie namiętne, tchnące prawie nienawiścią wystąpienia młodzieży jednej z narodowości, kraj nasz zamieszkujących, przeciw drugiej. Było to dowodem niewczesnego, szkodliwego, a z celami wychowania wprost sprzecznego rozpolitykowania młodzieży".

Nie sam jednak Szewczeńko i dzisiejsza radykalna, ziejąca nienawiścią ku Polakom literatura ruska zaniepokoiła Podolaków; — do poruszenia omawianego wniosku skłoniły ich także stosunki, panujące w gimnazyach ruskich. Wprowadzić utrakwizm, a tem samem nie dopuścić do dalszego tworzenia gimnazyów ruskich, to była — jak się domyślam — dalsza przyczyna ich projektu. Nie dopuścić do powstawania ruskich gimnazyów, nie z chęci tamowania rozwoju narodowości ruskiej, lecz aby uniemożliwić niektórym ruskim profesorom szerzenia w nich antipolskich i radykalnych zapatrywań.

To ciężkie oskarżenie wysnuliśmy nie z pogłosek, ani z dziennikarskich doniesień, ale z przytoczonego już okólnika, w którym Rada szkolna ubolewając, że „grona nauczycielskie nie zajęły" wobec demonstracyi studenckich „stanowiska dość stanowczego i pobłażały niekiedy zbytecznie karygodnym wybrykom" — „przestrzega, że będzie musiała bardzo stanowczo wystąpić przeciw każdemu usiłowaniu, które zamiast godzić i jednoczyć, chciałoby waśnić i jątrzyć młodociane serca i umysły". W oświadczeniu zaś, danem Komisyi sejmowej na zapytanie, czy agitacye socyalne i polityczne wśród młodzieży istniały, Rada szkolna przyznaje, „że odbiły się one i na niektórych szkołach średnich, że dojrzewająca w nich młodzież ulega łatwo hasłom nieprzyjaźni narodowej, często z odcieniem społecznym, że wprawdzie na pewne stwierdzić nie

można, że niektórzy nauczyciele szerzą pośród młodzieży waśń narodową i społeczną, ale jest rzeczą niezawodną, że przykład niektórych nauczycieli, biorących zbyt gorączkowy, często namiętny udział w życiu politycznem, jest dla młodzieży zachętą i może mimowolną wskazówką do politycznych wystąpień...“

Że nauczyciel, „biorący zbyt gorączkowy, a często namiętny udział w życiu politycznem“, nie powstrzyma się i wobec uczniów od politycznych, czy społecznych wycieczek — do których tyle sposobności podczas nauki literatury i historyi — jasnem dla każdego, co zna naturę ludzką, a ten, który umie czytać między liniami, zrozumie, że chyba nietylko do pozaszkolnej działalności politycznej nauczycieli odnosi się ustęp z wzmiankowanego oświadczenia Rady szkolnej, brzmiący: „Nauczycielom, których przykład lub niedość właściwe w innym względzie postępowanie nasuwały obawy, nie oszczędzono poważnych upomnień, a gdzie to było wskazane, chwycono się ostrzejszych środków“.

Wskazać więc młodzieży ruskiej szlachetniejsze ideały, usunąć ją z pod wpływu rozpolitykowanych profesorów, wprowadzając do szkół z uczniami — Rusinami nauczycieli Polaków którzyby złe wpływy neutralizować, a przez osobiste zetknięcie przekonać mogli, że niekażdy Polak chce utopić Rusina w łyżce wody, oto — zdaje się — były przyczyny powyższego wniosku Komisyi.

Wymienione dopieroco motywa wniosku wyniknęły z zastanowienia się nad przyszłością narodu ruskiego, inne, bo jest ich więcej — wywołała obawa, wypowiedziana otwarcie i jasno przez W. Dzieduszyckiego. Oto jego słowa: „Niedaleki, owszem blizki jest czas, gdy człowiek, niewładający dobrze ruskim także językiem, ani urzędnikiem, ani sędzią, ani notaryuszem, ani adwokatem nie będzie mógł być na Rusi; więc kiedy nie napieracie na waszych synów, aby się koniecznie w szkołach średnich dobrze po rusku wyuczyli, zamykacie przed nimi przystęp do wszystkich urzędów i do wielu najważniejszych posad; a co gorsza, przygotowujecie, koniecznym prawie czynicie administracyjny podział kraju na dwie połowy, wydajecie $1^1/_2$ miliona Polaków, osiadłych na Rusi, w ręce wyłącznie ruskich urzędników i prawników, często niestety namiętnie wrogich wszystkiemu, co polskie“.

Z powyższego przedstawienia widzimy, że wszystkie powody, które wywołały w sejmowej Komisyi szkolnej rozprawy nad utrakwizmem, i żądanie, aby nad nim Rada szkolna się zastanowiła, były natury przeważnie społeczno-politycznej. Ani w artykule Dzieduszyckiego, ani w motywach wniosku Dra Małeckiego nie znajdujemy głębszego, gruntowniejszego zastanowienia się nad drugą stroną tej sprawy, mianowicie, czy korzyści polityczno społeczne zrównoważą szkody, jakie utrakwizm wyrządzić może szkole pod względem dydaktycznym. Przypuszczać należy, że wnioskodawcy obecni, podobnie jak niegdyś Dr. Małecki, zapatrzeni w szlachetny cel, widząc już w wyobraźni jedność i zgodę, wykwitającą z wspólnego pod jednym dachem wychowania młodzieży obu narodowości, — uważali dydaktyczne względy za zbyt błahe i drobne, aby zaważyły na szali wobec spodziewanych politycznych skutków utrakwizmu. Jest jednak inaczej. Projekt utrakwizmu okazuje się ze stanowiska dydaktyczno-pedagogicznego tak niestósownym, że żadne względy nie mogą przeważyć na jego korzyść.

Dlaczego? Jakie są powody dydaktyczne i wychowawcze, dla których ten projekt odrzucić należy, dla których sprzeciwiły się mu jednomyślnie najwyższe powagi naukowe i pedagogiczne w r. 1886, a w ostatnich miesiącach wszystkie Koła naszego Towarzystwa, które się nad nim gruntownie i sumiennie zastanawiały? Powodów wiele; a wyszukanie i zestawienie ich nie będzie rzeczą trudną, wyręczyły mię w tej pracy wymienione na początku referatu instytucye; z ich sprawozdań, przesłanych Wydziałowi krajowemu, a szczególnie z najobszerniejszego i najgruntowniejszego z nich, z „Opinii Tow. naucz. szk. wyż.“, pióra ówczesnego jego sekretarza, T. Sołtysika, czerpiemy pełną garścią. Zanim jednak przystąpię do wymienienia owych powodów, niech mi będzie wolno wyrazić osobiste, skromne zdanie, że utrakwizmem nie usunie się waśni, sporów i walki, jaka panuje między Rusinami a Polakami. Przyczyny ich leżą zbyt głęboko, jest ich zbyt wiele, aby na nie utrakwizm poradził. Jednych należałoby szukać w odmiennym charakterze, naturze obu narodowości. Inne spoczywają w stanie ekonomicznym ludu ruskiego. A wreszcie — czyż Rusini do niedawna nie wychowywali się z nami w jednej szkole, nie czerpali z tych samych

źródeł wiedzy — a mimo to, oni, niedawno nasi sąsiedzi z ław szkolnych, występują przeciw nam wrogo.

Gdybyż przynajmniej Rusini życzyli sobie utrakwizmu! Nie chcą go, sprzeciwiają mu się wszyscy, nawet życzliwi nam! Dyr. Charkiewicz oświadczył w Kole lwowskiem podczas rozpraw nad utrakwizmem, że „gdyby Rusin wystąpił z referatem w tej sprawie, zająłby zupełnie analogiczne stanowisko, jak referent-Polak. Przed przymusowem zaś — wbrew woli Rusinów — zaprowadzeniem utrakwizmu ostrzegał już w r. 1886 Rząd w opinii o wniosku Dra Małeckiego następującemi słowy: „Niepodobna też zataić obawy, że tak przymusowo nałożony środek zbliżenia młodzieży szkolnej polskiej i ruskiej, jakim jest wprowadzenie utrakwizmu, sprowadziłby mógł wprost przeciwne następstwa. Przymus bowiem taki, jak każdy przymus, nie uchylałby uprzedzeń i niechęci tam, gdzieby one istniały, lecz mógłby je łatwo jeszcze bardziej zaostrzyć i rozwinąć".

Napomykam tu nadto jeszcze o jednej przeszkodzie, przeszkodzie w dzisiejszych warunkach, w państwie, szarpanem namiętną walką narodową, zdaje mi się, nie do usunięcia, mianowicie o konieczności zmiany artykułu 19. ustawy zasadniczej państwa, nie dozwalającego narzucenia drugiego języka wykładowego.

U wstępu do tej części referatu, która zajmie się wymienieniem powodów natury dydaktyczno-pedagogicznej, muszę zaznaczyć, że kwestyę utrakwizmu traktować będę tylko teoretycznie, nie mogłem bowiem stwierdzić naocznie, co w tak ważnej sprawie jest rzeczą konieczną, rezultatów utrakwistycznej nauki w kilku gimnazyach południowych prowincyi austryackich, nasze zaś utrakwistyczne seminarya nauczycielskie, odmienne od gimnazyów i szkół realnych przeznaczeniem i organizacyą nauki, nie mogą służyć, jak to wykazał *Verus* w *Muzeum* ze stycznia b. r., jako przykład udowodniający, że utrakwizm może istnieć bez trudności w szkole średniej. Zdaje mi się zresztą, że wymienione poniżej argumenty powinny same wystarczyć do stanowczego przekonania najgorętszych zwolenników utrakwizmu o jego szkodliwości.

Rozważając więc rzecz tylko teoretycznie, stawiamy na pierwszem miejscu prawidło, wysnute z praw psychologicznych i oparte na nich, uznane za słuszne przez wszystkich pedago-

gów. Wyręczamy się słowami referatu naszego Towarzystwa z r. 1886:

„Pierwszą zasadą prawidłowego szkół średnich ustroju jest udzielanie nauk w języku, zapewniającym młodzieży rzetelny postęp na drodze intellektualnego i moralnego wykształcenia. Temu warunkowi może tylko ten język zadość uczynić, który uczniowie, naukę pobierający, rozumieją; którym w słowie i piśmie z dostateczną władają pewnością i swobodą. Jeżeli bowiem język wykładowy jest środkiem, zapomocą którego dusza ucznia przyjąć ma nieznaną mu jeszcze treść nauki, przeniknąć ją, przetworzyć i zamienić w trwałą swoją własność, toć oczywiście nie może sam w sobie zawierać trudności, wymagających zbytecznego sił umysłowych natężenia i nie pozwalających skupić ducha około właściwego przedmiotu nauki. Owszem powinien być dla uczniów tak dostępnym i łatwym, iżby słuchając wykładu ze skupioną uwagą, dokładnie zrozumieć mogli jego osnowę; gdyż od tego w pierwszym rzędzie zależy jasność wyobrażeń i pojęć, które stanowią podstawę wszelkiej wiedzy prawdziwej. W przeciwnym wypadku umysł, znużony pokonywaniem formy, nie zdoła z pożądaną mocą i jasnością ogarnąć treści i przyswoić jej sobie zupełnie. To też nauka, podawana w języku zrozumiałym, dostarczając jasnych, gruntownie pojętych wiadomości, wpływa skutecznie na rozwój umysłu i uzacnienie charakteru, a tem trwalsze wydać musi plony, im głębsze zapuścić zdoła korzenie; przeciwnie wiedza, osiągana za pośrednictwem języka niedostatecznie znanego, nie znajdując podpory w dokładnej świadomości rzeczy, musi być niejasną, niepewną, powierzchowną, ulotną, słowem pozbawioną wszelkich warunków, które wspierają wykształcenie rozumu i serca. W takim razie i umysł, nie mogąc sił swoich pokrzepić w zasobach istotnej wiedzy, nie mogąc dostarczonych wiadomości spożytkować na wzmocnienie charakteru, musi stopniowo rozstrajać się, wątleć i tępieć.

„Nauka niektórych przedmiotów pod tym tylko warunkiem mogłaby bez szkody odbywać się w języku ruskim, gdyby uczniowie, wstępujący do szkół średnich, w tym języku nietylko płynnie czytać i poprawnie pisać umieli, lecz zarazem taką jego znajomość posiadali, iżby zrozumienie wyrazownictwa naukowego żadnych nie sprawiało im trudności“.

Tymczasem uczniowie polscy w zachodniej Galicyi nie umieją języka ruskiego zupełnie, mieszkający zaś we wschodniej Galicyi, nie mówiąc w domu po rusku, wynoszą ze szkół ludowych tylko najpowszedniejsze wyrażenia z potocznego życia, nie posiadają więc w takim stopniu tego języka, aby bez trudu bardzo znacznego módz zrozumieć wykład nauki w przedmiotach traktowanych umiejętnie. Młodzież więc polska w wschodniej Galicyi musiałaby walczyć w początkach nauki z większemi trudnościami, niż ruska, która i przez otoczenie swe, zetknięcie się z towarzyszami polskimi w szkole i przez pobieranie nauki w języku polskim, jak się to w wielu miejscach dzieje, nabywa wcale dokładnej znajomości języka polskiego. W obecnych warunkach skutek takiego stanu rzeczy byłby w gimnazyach utrakwistycznych taki, że nauczyciel, wykładający po rusku, musiałby, dla uczynienia wykładu zrozumiałym tłumaczyć go nieraz na język polski, następnie kazać go raz i drugi powtórzyć po rusku; język ruski stałby się więc wtedy c e l e m, nie środkiem nauki. Nauka i myślenie ucznia musiałyby wiele tracić na tem, gdyby znaczna część czasu i usiłowania nauczycieli i uczniów, zamiast obracać się na przyswojenie nauki samej, zużywały się na zapamiętanie i opanowanie form, zwrotów i wyrażeń obcego uczniom języka. Narzędzie myśli i sposób jej rozwijania — język — nie powinien sprawiać wielkich trudności uczniowi, przeciwnie, powinien być w używaniu tak łatwym i powolnym, tak z natury i bezwiednie niemal myśli służyć, jak służą woli fizyczne ruchy ciała“. Aby wspomniany szkopuł usunąć, aby przygotować młodzież polską do pobierania nauki w języku ruskim, trzebaby chyba naprzód zaprowadzić język ruski jako obowiązkowy we wszystkich szkołach ludowych, a więc i w Galicyi zachodniej i to w większej ilości godzin, a więc — obarczone już znacznie dzieci — p r z e c i ą ż y ć, albo też — gdybyśmy nie powiększyli liczby godzin dla tego języka w szkołach ludowych — utworzyć klasy przygotowawcze, czyli naukę gimnazyalną co najmniej o jeden rok przedłużyć.

Należałoby nadto skłonić Rusinów, aby dla ułatwienia nauki języka ruskiego dzieciakom w szkole ludowej zgodzili się na zmianę azbuki na alfabet łaciński, a dla zupełnego zbliżenia obu narodowości trzebaby się postarać także o zrównanie kalendarza ruskiego z polskim. A trzeba pamiętać i o tem, że

dwoistość języka wykładowego w szkołach średnich pociągnęłaby w koniecznem następstwie utrakwizm w uniwersytetach, bo inaczej nauka w utrakwistycznej szkole średniej z braku należytej liczby odpowiednio przygotowanych nauczycieli popadłaby w zamieszanie bez wyjścia. Jasne to dla każdego dyrektora, który i dziś nie może sobie nieraz dać rady z rozdziałem przedmiotów między nauczycieli.

Nie rozstrzygając, z braku dostatecznej znajomości języka ruskiego, sprawy, czy język ten wyrobił już sobie stałą, pewną terminologię naukową, konieczną przedewszystkiem w szkole, zwracamy uwagę na inny, nie mniej od poprzednich, dotkliwy uszczerbek, jaki utrakwistyczne urządzenie szkół średnich przyniosłoby ogólnemu wykształceniu młodzieży przez to, iż — (cytujemy słowa referatu T. Sołtysika), „udaremnia doniosłe zadanie, jakie język wykładowy spełnia w instrukcyi szkolnej, łącząc poszczególne przedmioty w dążeniu ku jednemu wychowania celowi, ułatwiając wpływ ich wzajemny i sprowadzając jedność w rozmaitości i mnogości przedmiotów; język wykładowy jest ogniskiem, w którego ożywczych promieniach wiedza, z różnych źródeł płynąca, porządkuje się, skupia, wyjaśnia, uzupełnia, wzmacnia, utrwala i jako całość jednolita, na głębokiej świadomości oparta, staje się duszy własnością i pokarmem.

„Zadanie to spełnić może język wykładowy tylko wtedy, jeżeli obejmuje wszystkie części nauki, jeżeli jest jeden. Chcąc bowiem przez wyzyskanie naturalnego związku przedmiotów naukowych obudzić u młodzieży poczucie ich łączności, a przez to zapewnić jej głębsze ich treści zrozumienie, potrzeba z rezultatów w jednym przedmiocie osiągniętych korzystać w wyjaśnianiu innych, ilekroć do tego podaje się sposobność. Jest atoli faktem niezaprzeczonym, iż wiedza, w pewnym języku nabyta, nie da się w innym języku wyrazić z taką łatwością i dokładnością, jakiej wymaga raźny tok i ścisłość nauki szkolnej. Objaw ten nawet w dojrzalszym wieku psychologicznie usprawiedliwiony, w wyższym daleko stopniu zachodzić musi u młodzieńca, dążącego dopiero do dojrzałości umysłowej. Uczeń więc zagadnięty po rusku o szczegół, który poznał w języku polskim, będzie musiał namyślać się i łamać z trudnościami językowemi, zanim przy pomocy nauczyciela zdobędzie się wreszcie na niezdarną odpowiedź. W takich warunkach powo-

ływanie się na osiągnięte już zdobycze, ten tak możny środek dydaktyczny, — połączone będzie z niepowetowaną stratą czasu i raczej szkodę, niż pożytek, przyniesie: odwodzi bowiem umysł na czas dłuższy od właściwego przedmiotu, nie podnieca zajęcia i nie pozwala utrzymać uwagi całej klasy w pożądanem natężeniu. Jeżeli zaś wzajemne oddziaływanie przedmiotów naukowych zostanie nadwerężone lub udaremnione, natenczas i gruntowność wiedzy tak w przedmiotach po rusku, jako też po polsku wykładanych, wiele ucierpieć musi i spełznie ten wpływ zbawienny, który pierwiastki wychowawcze, w poszczególnych przedmiotach zawarte, w harmonijuem zespoleniu wywierać powinny na dusze wychowanków. Krom tego, winna instrukcya szkolna zapewnić uczniom wszechstronną i gruntowną znajomość języka ojczystego, jako najdoskonalszego organu uczuć i myśli człowieka. Ważne to zadanie, wymagające starannej, regularnej i długoletniej pracy, spełnić może szkoła pod tym tylko warunkiem, jeżeli wszystkie przedmioty planu lekcyjnego wykładane będą w języku ojczystym. Albowiem tylko wtedy pozna młodzież bogactwo tego języka w różnych gałęziach wiedzy ludzkiej, wtedy uzyska łatwość i pewność tak w ustnem, jakoteż piśmiennem jego używaniu, wtedy utrwali się w poznaniu jego praw i zasad, wtedy nauczy się w nim samodzielnie myśleć i myśli swe sposobem jasnym, dokładnym i właściwym wyrażać. Ta zdolność jasnego i poprawnego wyrażania swych myśli, będąca najpewniejszą rękojmią gruntownego wykształcenia, jest też głównym celem, do którego instrukcya szkolna młodzież ma prowadzić. Zaprowadzenie dwóch języków wykładowych i celu tego dopiąć nie pozwoli i obu językom szkodę przynieść może.“

Celu, wyznaczonego nauce języka ojczystego nie osiągnie się, gdyż trzeba będzie, nie chcąc przeciążyć młodzieży, zmniejszyć dotychczasową liczbę godzin, przeznaczonych na naukę języka wykładowego, a uszczupli się także dostarczaną dzisiejszym planem sposobność ćwiczenia w poprawnem władaniu językiem rodzinnym podczas nauki wszystkich przedmiotów, ponieważ część ich w szkole utrakwistycznej wykładać się będzie w języku obcym.

Utrakwizm wyrządzi szkodę obu językom, nadweręży ich czystość, skazi ich ducha i to właśnie dlatego, że są do siebie

podobne. Przysłuchajmy się gwarze niewykształconych Lwowian, a będziemy mieć obraz języka, którym się będą posługiwać uczniowie szkół utrakwistycznych. Jeżeli nasi dziennikarze i literaci nie mogli się, mimo starania, pozbyć germanizmów, wyniesionych ze szkół z językiem wykładowym niemieckim, jeżeli dziś spotykamy się z rusycyzmami w zakordonowej produkcyi literackiej, to jakże obronić się ma przed rutenizmami i polonizmami młodzież polska i ruska, która przecież wstępując do szkoły, nie zna zasad gramatycznych języka rodzinnego, która ma je dopiero — w niej właśnie — zdobyć gruntowną, kilkuletnią nauką. W tem zaznajomieniu się gruntownem z prawami rządzącemi językiem ojczystym, w wyrobieniu poczucia językowego, będzie jej ustawicznie przeszkadzał drugi język; ostatecznie wytworzy się mieszaniec językowy, który powoli wkradnie się do piśmiennictwa i zatamuje samodzielny rozwój języków w duchu narodowym.

Potrącając o jeden jeszcze szkopuł obok tylu już wyliczonych, t. j. o obarczenie młodzieży przez wprowadzenie piątego języka. obowiązującego wszystkich uczniów gimnazyalnych, — przystępujemy do rozstrząśnienia trudności bardzo ważnej, zdaniem naszem, niemożliwej do rozwiązania w taki sposób, aby obie strony, polska i ruska, były z niego zadowolone. Trudność tę stanowi wybór przedmiotów, 1) które miałyby być wykładane w języku ruskim, 2) czy ten sam przedmiot miałby być wykładany w jednym języku przez wszystkie klasy, czy też w pewnych klasach w języku ruskim, a w innych po polsku? Co do pierwszego — trudno byłoby wskazać przedmioty, dla których język ruski, a nie polski, miałby być wykładowym. Pewną wskazówką byłby chyba podział przedmiotów na humanistyczne i realne, tak, aby jednę z tych grup oddać językowi ruskiemu. Przedmioty bowiem, należące do każdej z grup powyższych, stanowią taką w sobie zamkniętą całość, tak się organicznie uzupełniają, że rozdzielając je na dwa języki wykładowe, udaremniłoby się ich jednolite dydaktyczne znaczenie. Ale którą grupę dać jednemu, a którą drugiemu językowi, nie popełniając niesprawiedliwości? Wszak języki z historyą i geografią zajmują w tygodniu godzin 164; matematyka, fizyka, historya naturalna i propedeutyka filozofii godzin tylko 48. Oddanie więc grupy pierwszej jednemu językowi połączone

będzie z olbrzymią szkodą drugiego. Kto z Polaków zgodziłby się na wykład w języku ruskim n. p. historyi, której nauka jest tak skutecznym i ważnym dla młodzieży środkiem kształcenia języka rodzinnego przez ćwiczenie w płynnem opowiadaniu?

Również objaśnianie i tłumaczenie autorów starożytnych przynosi tak wielkie korzyści, ot, choćby pod względem wyrobienia formy językowej, że nikt, dbały o rozwój swego języka, nie dozwoli na zastąpienie go w nauce łaciny i greki, innym, obcym. Na ustąpienie więc grupy humanistycznej ani Polak, ani Rusin nie zgodzi się nigdy, rozrywać ich niepodobna, a więc możeby ten sam przedmiot wykładać przez pewien czas po polsku, a następnie po rusku? Ale tu znowu trudność nie do usunięcia w oznaczeniu czasu i w szkodach, jakieby poniosła nauka przedmiotu, wykładanego np przez jeden rok po polsku, a następny po rusku. Niemożliwem także z powodów tak jasnych — że ich nie wyliczam — zaprowadzenie jednego języka wykładowego w gimnazyum niższem, a drugiego w wyższem. Skądkolwiek więc przypatrujemy się omawianej trudności, przedstawia nam się ona niemożliwą do rozwiązania takiego, któreby obie strony zadowoliło.

W końcu kilka jeszcze uwag o wpływie wychowawczym utrakwistycznej szkoły. Znajdą się w niej uczniowie narodowości polskiej i ruskiej, drudzy podzieleni na Ukraińców i Moskalofilów; przy rozbudzonem poczuciu narodowem, żywem zainteresowaniu się sprawami politycznemi i społecznemi – wszak dzisiejsza młodzież czyta gazety już w 15 roku życia — wybuchnie wśród owych przymusowo w jednym zakładzie zgromadzonych, — różnorodnych grup — walka, tem gwałtowniejsza i namiętniejsza, im młodsze strony wojujące. Wielu z obecnych, ja sam również — mógłbym, chociaż nie w utrakwistycznej szkole, ale przez najczcigodniejszego Rusina ś. p. ks. dyr. Polańskiego — wychowany, przedstawić Sz. Panom barwny obrazek politycznych sporów z kolegami narodowości ruskiej. Na podstawie doświadczenia z lat szkolnych i znajomości dzisiejszych stosunków między uczącą się młodzieżą polską i ruską, przewidywać mi należy, że zamiast solidarności, koleżeństwa i tej serdecznej przyjaźni, która łączy w szkole ludzi nieraz na życie całe, rozbudzi się w młodych sercach zawiść i nie-

nawiść; każda uroczystość narodowa, czy szkolna, każda zabawa da powód do waśni i kłótni. Nie będzie w utrakwistycznej szkole miłości wśród uczniów, nie będzie również wzajemnej ufności nauczycieli i uczniów, nie wytworzy się w jej murach ta wspólność myśli, uczuć i dążności, które są dźwignią i podstawą wpływu nauczyciela na wychowanków, na wyrobienie ich charakterów, które tak znacznie ułatwiają postęp w nauce. Rusini nie będą wierzyli słowom nauczyciela — Polaka, Polacy będą przyjmowali z niedowierzaniem uwagi nauczyciela — Rusina; jedni i drudzy będą się kryli ze swymi przekonaniami, wypierali się ich nieraz, kłamali. W utrakwistycznej klasie nie powstanie nigdy podniosła atmosfera wzajemnego, zupełnego odczucia się i zrozumienia, nie zawiążą się nigdy między uczniami a nauczycielami węzły owego duchowego pokrewieństwa, o którem poeta mówi, że silniejsze od „krewnych łańcucha“, nie wybije w niej nigdy owa „godzina“, z której nauczyciel wychodzi z głębokiem, a tak uszczęśliwiającem przekonaniem, że podniósł młodzież na wyżyny ideału, że porwał na nie nawet najbardziej poziomych, że duch jeden wśród nich się unosił, a serca wszystkich uderzały jednem tętnem; nie będzie w zakładzie utrakwistycznym takich godzin, z których uczniowie wychodzą z promiennem, uduchowionem obliczem, których pamięć zachowują na zawsze, które nieraz w późniejszem życiu rozstrzygają o ważnych postanowieniach. Takich chwil, takich wspomnień nie da młodzieży szkoła utrakwistyczna, nauczy natomiast obłudy i fałszu, skrzywi charaktery, pozostawi pamięć namiętnych sporów i waśni, zaprawi do szowinistycznej walki na szerszym terenie — publicznego życia.

Wszystkie, z drugiej części referatu wymienione z pedagogicznych i dydaktycznych zasad płynące argumenty, których rekapitulacyą nie chcę Sz. Panów nużyć, skłoniły Wydział naszego Towarzystwa i Koło krakowskie do oświadczenia się przeciw utrakwizmowi. Wniosek Wydziału i Koła krakowskiego, o którego uchwalenie Sz. Panów najuprzejmiej proszę, brzmi:

Walne Zgromadzenie uważa zaprowadzenie utrakwizmu w szkołach średnich za szkodliwe.

B. Wniosek Wydziału Towarzystwa.

Referent prof. C. Lachowski.

W sprawie obowiązkowej nauki obydwu języków krajowych.

Od czasu konstytucyi kwietniowej toczy się między Polakami i Rusinami walka o prawa językowe w szkole Zarzewiem jej są dwa reskrypty Min. Ośw. jeden z 2. września 1848 l 5692, ustanawiający językiem wykładowym w szkołach ludowych język przeważającej liczebnie w danym okręgu ludności, drugi z d. 29 listopada t. r. l. 6117, wprowadzający jako język wykładowy we wszystkich gimnazyach galicyjskich i na uniwersytecie we Lwowie język polski, z zastrzeżeniem równych praw dla języka ruskiego w miarę jego rozwoju.

Tymczasem dzięki oporowi Rusinów, którzy nie chcieli dopuścić do szkół średnich w Galicyi wschodniej języka polskiego jako wykładowego, a swego wprowadzić nie mogli dla niskiego jego rozwoju, jeszcze długi szereg lat w szkołach średnich Galicyi wschodniej panował wszechwładnie język niemiecki. Za to nauka języka ruskiego została uznana za obowiązkową. Tylko w gimnazyum II. we Lwowie i w przemyskiem zostawiono woli rodziców, czy synowie ich mają się uczyć ruskiego czy polskiego języka. Pierwszem gimnazyum z językiem wykładowym polskim było niższe gimn. utworzone na mocy Najw. rezolucyi z d. 21. paźdz. 1856 z czterech niższych klas równoległych II. gimn. we Lwowie. Więcej nie zdobyliśmy mimo wyraźnego rozp. ces. z d. 9. grudnia 1854, że nauka w gimnazyach ma być wszędzie i zawsze udzielana w języku uczniom najdostępniejszym. Nawet odręczne pismo ces. spowodowane interpelacyą członka Rady Państwa Kraińskiego w 1860 r. nie zmieniło stanu rzeczy. Dopiero d. 27. listopada 1866 r. przedstawił Wydział kraj. Sejmowi projekt do ustawy o jęz wykładowym w szkołach, który Sejm przekazał komisyi dla spraw wychowania publicznego osobno wybranej. Nad wnioskami komisyi wywiązała się d. 31. grudnia 1866 obszerna dyskusya.

Z uchwalonej przez Sejm ustawy art. I. i II. przyznaje prawo stanowienia o języku wykładowym utrzymującym szkołę, względnie gminom, za zatwierdzeniem R. S. kraj. Artykuł V. postanawia: W szkołach średnich, w części lub w całości utrzy-

mywanych z funduszów publicznych, językiem wykładowym jest język polski; w dalszych zaś trzech ustępach czyni pewne zastrzeżenia dla języka ruskiego.

Przy wnoszeniu artykułów I. i II. trzymała się komisya zasady, że w szkołach ludowych ten język może być naturalnym środkiem podawania młodzieży nauki, który młodzież z domu rodzicielskiego wynosi.

Przy artykule zaś V. wyszła z tego zapatrywania, że, skoro zadaniem szkół średnich jest systematyczne udzielanie wyników umiejętności, chociaż w formie jak najprzystępniejszej, to środkiem tego udzielania może być tylko a) język, który przez bezpośredni, wiekowy udział w życiu duchowem ludzkości czerpał z wszystkich skarbów wiedzy, kształcił się i bogacił i tylko język polski może być tym pośrednikiem wyższego wykształcenia umysłowego, b) że język polski jest w myśl zasady rozp. ces. z 9. grudnia 1854 wszystkim uczniom, przychodzącym do szkoły średniej, dostępny.

Lecz ustawa, która dnia 22. czerwca 1867 otrzymała najwyższą sankcyę, nie zadowolniła Rusinów. Dnia 4. października 1884 wystąpił pos. Romańczuk z wnioskiem domagającym się zmiany jej art. II. i V. al. b, a Sejm polecił Wydziałowi krajowemu po wysłuchaniu opinii Rady szkolnej kraj. przedłożyć wnioski sejmowi na najbliższej sesyi. Stosując się do tego polecenia Wydział krajowy zasięgnął opinii Rady szk. kraj. wszystkich Wydziałów Rad powiatowych i 29 znaczniejszych miast. 7 Wydz. Rad powiatowych a mianowicie: czortkowski, dąbrowski, kołomyjski, mielecki, nadwórniański, nowotarski, trembowelski oświadczyło, że pożądaną jest rzeczą, by we wszystkich szkołach średnich w kraju nauka obydwóch języków krajowych była obowiązkową, Rada pow. jarosławska, że pożądane jest rozpowszechnienie jęz. ruskiego w szkołach średnich, Wydz. pow. podhajecki oświadczył się za utrakwizacyą szkół średn. w wsch. Gal. a zaprowadzeniem obowiązkowej nauki jęz. ruskiego w zachodniej części kraju, R. powiat. chrzanowska przeciwnie zaznaczyła, że uważa naukę j. r. w zach. Gal. za niepotrzebną. Z 29 miast odpowiedziały tylko Drohobycz, Nowy Sącz, Tarnów, Wieliczka i Zaleszczyki.

W komisyi szkolnej wyłoniły się dwa wnioski, które i dzisiaj są żywotne. Prof. Małecki, z uwagi na to, że należałoby uczniów coraz więcej do siebie zbliżać i w ich umysły wpajać

wzajemną miłość braterską, podjął rzuconą przez podhajecki Wydział powiatowy myśl zaprowadzenia we wszystkich szkołach średnich, tam, gdzie ludność jest mieszanej narodowości jako język wykładowy dla pewnych przedmiotów języka polskiego, a dla innych ruskiego.

Wniosek ten nie znalazł jednak już w łonie samej komisyi należytego poparcia, a d. 16. grudnia 1885 wystąpiła komisya przed sejmem w myśl wniosku posła Dzieduszyckiego z następującą rezolucyą:

Wzywa się c. k. Rząd, aby w myśl art. V. lit. c ustawy kraj. z dnia 22. czerwca 1867 w szkołach średnich naukę języka polskiego i ruskiego zaprowadził o tyle jako obowiązkową, iżby tylko na wyraźne żądanie rodziców uwalniano uczniów w szkołach średnich z językiem wykładowym ruskim od nauki języka polskiego, w szkołach zaś średnich z językiem wykładowym polskim od nauki języka ruskiego.

W ciągu dwudniowej dyskusyi oświadczył komisarz rządowy Dr. Rittner, że uważa przedłożoną rezolucyę za przeciwną wyraźnemu brzmieniu ustawy zasadniczej, której ust. 3. §. 19 brzmi: In den Ländern, in welchen mehrere Volksstämme wohnen, sollen die öffentlichen Unterrichtsanstalten derart eingerichtet sein, dass ohne Anwendung eines Zwanges zur Erlernung einer zweiten Landessprache jeder dieser Volksstämme die erforderlichen Mittel zur Ausbildung in seiner Sprache erhält.

Wobec tego Sejm całą sprawę przekazał napowrót komisyi szkolnej wraz z wnioskami Dr. Małeckiego, który oprócz utrakwistycznych wykładów w klasach równorzędnych szkół średnich wśród ludności narodowości mieszanej, wystąpił z następującym wnioskiem:

W klasach z jęz. wykładowym ruskim nauka języka polskiego, w szkołach średnich z językiem wykładowym polskim nauka języka ruskiego, w klasach z wykładem utrakwistycznym nauka obu języków krajowych jest przedmiotem obowiązkowym.

Komisya szkolna, obradująca w jesieni 1886 r. bardzo przychylnie wyraża się o wniosku Dr. Małeckiego, ale przeprowadzenie go uważa za niemożliwe bez daleko idących zmian w systemie szkół średnich. Uznając zaś za rzecz niezbędną, by wszyscy wykształceni mieszkańcy kraju znali dokładnie języki i literatury obydwóch kraj ten zamieszkujących narodowości,

wystąpiła ze zmienionym nieco stylistycznie poprzednim swym wnioskiem, domagającym się następującej zmiany ust. c artykułu V. ustawy z 1867 r.

W szkołach średnich z j. wykładowym ruskim nauka języka polskiego, w szkołach z językiem wykładowym polskim nauka języka ruskiego jest obowiązkiem względnym w tem znaczeniu, iż na wyraźne żądanie rodziców uwolnić należy każdego ucznia od pobierania nauki drugiego języka krajowego, nie będącego dla niego językiem wykładowym. Na posiedzeniu dnia 24. stycznia 1887 Sejm tę zmianę uchwalił.

W myśl tej uchwały Sejmu Rada szkolna stara się naukę języka ruskiego wedle możności rozszerzyć. Okólnikiem z 28. września 1893 wprowadza ułatwienia, polecając w każdym przypadku przyjmować zgłaszających się na naukę języka ruskiego, a postępy oceniać wedle aplikacyi w ciągu półrocza. Zaprowadza naukę jęz. ruskiego w niektórych gimnazyach zachodniej Galicyi, (o ile znaleźli się nauczyciele) jako naukę nadobowiązkową z dwuletnim, w r. 1902 na 4 lata rozszerzonym, bardzo przystępnym planem. Wypracowuje plan względnie obowiązkowej nauki tego języka. Postarała się w ministerstwie o utworzenie kilku stypendyów dla kandydatów na nauczycieli języka ruskiego. W r. 1897 wskutek relacyi inspektorów krajowych o stanie nauki jęz. ruskiego w szkołach średnich postanawia zwołać ankietę, by przedłożyć jej pytanie, czyby nie należało nadać nauce jęz. ruskiego w całym kraju charakteru nauki względnie obowiązkowej z innym zakresem dla wschodniej, a innym dla zachodniej części kraju, nim takiego rozszerzenia nauki języka ruskiego zażądał Sejm rezolucyą z d. 1. lutego 1898.

Po wysłuchaniu opinii ankiety wypracowuje zasady reorganizacyi i odpowiednie plany nauki jęz. ruskiego, które Min. w. i o. reskr. z d. 12. czerwca l. 12836 zatwierdzając, postanowiło, że

1) do nauki względnie obowiązkowej języka ruskiego w szkołach średnich z polskim językiem wykładowym należy przypuścić tych uczniów, których rodzice lub opiekunowie na początku roku szkolnego wyraźnie oświadczą, że ich synowie lub pupilowie pobierać będą tę naukę najmniej przez 2 lata. Rozpoczętej nauki zaniechać nie wolno przed upływem wymienionego czasu,

chyba z koniecznych przyczyn za zezwoleniem Rady Szkolnej krajowej.

2) Cenzura postępu z tego przedmiotu ma przy klasyfikacyi wywierać wpływ tylko w kierunku dodatnim, nie zaś ujemnym.

3) Na żądanie należy uczniowi wpisać w świadectwie dojrzałości postęp przeciętny z ostatnich czterech półroczy najwyższego stopnia tej nauki w danym zakładzie.

Po ankiecie r. 1902 zmienia wydane w r. 1898 plany nauki jęz. ruskiego, uwzględniając życzenia objawione przez Rusinów, i doprowadza do tego, że nauki języka ruskiego udziela się dziś we wszystkich szkołach średnich całego kraju z wyjątkiem 3 gimnazyów w zachodniej Galicyi, gdzie jej nie zaprowadzono wyłącznie dla braku nauczycieli tego przedmiotu.

Niestety na 21000 przeszło młodzieży uczęszczającej do szkół średnich z polskim językiem wykładowym, uczęszczało według sprawozd. R. S. k. za r. 1903 na naukę języka ruskiego ledwie 3450 uczniów, w czem bezwątpienia jest około 1500 uczniów narodowości ruskiej, uczęszczających do tych zakładów.

Oto stan nauki języka ruskiego w szkołach średnich naszego kraju w chwili, kiedy podczas narad Sejmu nad założeniem nowego gimnazyum z językiem wykładowym ruskim poseł Cieński podniósł na nowo myśl Dra Małeckiego zaprowadzenia w szkołach średnich wśród ludności narodowości mieszanej obydwu języków krajowych jako wykładowych.

Myśl posła Cieńskiego znalazła rzeczników, lecz przeciwników znacznie więcej, którzy z poważnymi argumentami wystąpili przeciw utrakwizacyi naszych szkół średnich.

Wydział naszego Towarzystwa, chcąc zasięgnąć opinii całego nauczycielstwa, rozesłał w tej sprawie do wszystkich Kół kwestyonaryusz.

Na 16 Kół 5 nie dało żadnej odpowiedzi. Przeciwko utrakwizmowi oświadczyły się wszystkie, 5 t. j. bocheńskie [1]), brodzkie, buczackie, lwowskie i stanisławowskie oświadczyło się nadto za obowiązkową nauką języka ruskiego w całym kraju, nowosądeckie za względnie obowiązkową, rzeszowskie uznało wielką

[1]) Przytem Koło bocheńskie uczyniło zastrzeżenie, by naukę tę wprowadzono łącznie za zmianą dzisiejszego programu nauk i wyraziło życzenie, by także nauczyciele Polacy poświęcali się temu przedmiotowi i poddawali się egzaminowi kwalifikacyjnemu.

potrzebę znajomości języka ruskiego, krakowskie, gdzie sam prezes referował za obowiązkową nauką języka ruskiego i wielu członków oświadczyło się za jego zdaniem, odłożyło początkowo głosowanie do Walnego Zgromadzenia, na późniejszem jednak posiedzeniu oświadczyło się przeciw wnioskowi referenta.

Kierując się opinią 7 Kół, występuje dzisiaj Wydział przed Szan. Zgromadzeniem z wnioskiem, że należy w szkołach średnich galicyjskich wprowadzić oba języki krajowe jako obowiązkowe.

Nie jest Wydziałowi rzeczą tajną, że przeciwko temu wnioskowi przemawiają niektóre względy. Wprawdzie obawę skażenia języka ojczystego przez uczenie się drugiego, blisko z ojczystym spokrewnionego, trzeba uznać za płonną, bo więcej wpływu na skażenie języka ojczystego, aniżeli szkoła, ma środowisko mięszanej ludności, w jakiem uczeń się wychowuje, a przecież wpływu tego prawie dostrzedz nie można. Wszak w kilkudziesięciu szkołach ludowych i w seminaryach nauczycielskich w wschodniej Galicyi istnieje utrakwizm, w 11 gimnazyach wschodniej Galicyi są systemizowane posady języka ruskiego i uczy się tego przedmiotu jako względnie obowiązkowego, we wszystkich męskich szkołach ludowych i wydziałowych z jęz. wykł. polskim wschodniej Galicyi jest język ruski obowiązkowym, a dzieci mówią dobrze po polsku i po rusku. Przeciwnie, poznanie jęz. ruskiego pogłębi u Polaków znajomość jęz. ojczystego, niejedno zjawisko językowe będzie dla nich zrozumialsze, nauka gramatyki zyska (w myśl nieraz podnoszonych głosów) nowe podpory.

Poważniejszy jest zarzut, że nie należy nowym przedmiotem obarczać młodzieży.

Przez wprowadzenie 2 godzin tygodniowo nauki języka ruskiego, 2 godzin tygodniowo obowiązkowej nauki gimnastyki, uczniowie klas wyższych mieliby po trzydzieści kilka godzin tygodniowo. Ale przeciążenie takie istnieje już w gimnazyach realnych, w niektórych klasach (IV., V., VI.) szkół realnych i seminaryach nauczycielskich. Jeżeli ono będzie powszechne, będziemy mogli z większą energią domagać się i z większą nadzieją oczekiwać reorganizacyi naszych szkół średnich. Tymczasem, jak domagaliśmy się wprowadzenia obowiązkowych ćwiczeń cielesnych, nie zważając na zwiększenie liczby godzin, bośmy byli przekonani o zbawiennym wpływie tych ćwiczeń,

tak teraz, mając za sobą opinię Kół naszego Towarzystwa, Rady szkolnej kraj, Sejmu, Rad powiatowych, prasy, dążymy do zapewnienia uczniom tego, co uważamy za korzystne dla nich i całego społeczeństwa.

A korzyści są niezaprzeczone: etycznej i praktycznej natury. Już Komisya sejmowa, proponując do ustawy o języku wykładowym w art. III. jako język wykładowy w szkołach ludowych język większości, wyszła z tego założenia, że „ograniczenie obowiązku uczenia się języka mniejszości w szkołach ludowych tylko do tejże mniejszości mogłoby mieć cechę upośledzenia jednego ze szczepów, tę samą miejscowość zamieszkujących i przyczynić się do oddalenia ich od siebie, podczas gdy wspólność nauki obu języków może posłużyć do coraz ściślejszego zbliżenia się ich i być zarzewiem uczuć wzajemnej przynależności".

Szkoda, że zapatrywanie to nie wpłynęło na zaprowadzenie obowiązkowej nauki obydwóch jęz. także w szkołach średnich, że powody, które decydowały przy wprowadzeniu jęz. rusk. do szkół ludowych z polsk. jęz. wykładowym i odwrotnie, nie były rozstrzygające i dla dalszej nauki.

Art. V. ustawy krajowej, czyniąc naukę drugiego języka krajowego obowiązkiem względnym, zależnym od woli rodziców, przyczynił się bardzo do zaniedbania tej nauki. Rodzice bowiem, chcąc synowi oszczędzić trudu, lub dla pewnych uprzedzeń, nie zapisują go na naukę drugiego języka krajowego, którego chłopak uczył się przez 3 lata w szkole ludowej, i kilkuletnia praca dziecka szła i dzisiaj idzie na marne.

Tymczasem, jak już zaznaczyliśmy, nie można nauce tego języka odmówić wpływu kształcącego, bo znajomość języka ruskiego po 1. pogłębia znajomość języka polskiego, po 2. z poznaniem języka ruskiego rozszerza się przed uczniem horyzont kultury słowiańskiej. Uczeń bowiem poznaje przy tej nauce nie tylko literaturę i kulturę ruską t. j. narodu, z którym żyć wspólnie musi, ale i innych ludów słowiańskich, którymi literatura ruska więcej od naszej się zajmuje. W ten sposób przez naukę języka ruskiego pogląd ucznia na świat i życie staje się rozleglejszym, wykształcenie zatem ogólne, które zapewnić uczniom jest właśnie zadaniem szkoły średniej, przez tę naukę znacznie zyskuje i na szerszych wspiera się podstawach.

Poznanie języka, który jest duszą narodu i jego literatury, w której złożone są skarby jego uczuć i myśli, jego tradycye, dzieje jego kultury, ułatwi nam zrozumienie bratniego narodu, żyjącego na jednej z nami ziemi, od 5 przeszło wieków dzielącego z nami dolę i niedolę.

Nie należy zapominać, że wśród Polaków jest bardzo wielu jeszcze, silnie do języka ruskiego uprzedzonych, a przecięż jęz. ruski w ciągu ostatnich lat rozwinął się znacznie i rozwija ciągle, zdobywa się już dzisiaj na tłómaczenia arcydzieł literatur obcych, na poważne naukowe, oryginalne prace. A skoro jedni drugich poznają i cenić się nauczą, złagodnieją spory i umilkną narodowe waśnie.

Dokładna znajomość obydwu jęz. krajowych zapewni każdemu swobodę osiedlenia się w dowolnej stronie kraju. Dziś chcący się poświęcić adwokaturze, notaryatowi, lekarz, urzędnik, i t. d. krępowany jest niejednokrotnie brakiem znajomości obydwu języków krajowych. Wymaganie ich w służbie państwowej zamyka setki i tysiące posad dla pewnej części urzędników, którzy jako obywatele tego samego kraju nie powinni przecież cierpieć za to, że państwo, tak dbałe ze względu na swoje potrzeby o naukę języka niemieckiego, w szkołach przez siebie utrzymywanych nie dało mu sposobności przyswojenia sobie drugiego języka krajowego.

Nawet w naszym zawodzie, kiedy liczba gimnazyów z ruskim językiem wykładowym wzrasta i pomnażać się będzie, kiedy przybywa posad języka ruskiego, widoki dla Rusinów są znacznie korzystniejsze, bo mają więcej posad nauczycielskich i dyrektorskich.

Na wyższych posadach w ministerstwach są przeważnie Rusini, zwłaszcza w ministerstwie sprawiedliwości, dzięki swej dokładnej znajomości obydwu jęz. krajowych. W najrozmaitszych instytucyach publicznych, przedsiębiorstwach prywatnych, w czasie nawet nauki przy przejściu do pewnych szkół, jak seminaryów utrakwistycznych, konieczną jest znajomość języka ruskiego, a wymagania te z każdym rokiem niemal się zwiększają. Jeżeli dziś już Rusini pod wielu względami zajmują pewne uprzywilejowane przed Polakami stanowisko samą siłą rzeczy, za lat parę wszędzie nas wyprzedzać i wypierać będą. Na ten stan rzeczy w rozmowach, często i w prasie napotykać można na-

rzekania. Czyż przyczyny nie postaramy się sami usunąć, czy dla pewnej przymieszki goryczy odtrącimy lekarstwo mogące ten stan rzeczy uzdrowić?

Chodzi jeszcze o to, w jakiej formie mamy domagać się wprowadzenia nauki języka ruskiego do wszystkich szkół średnich z polskim jęz. wykładowym, a języka polskiego do szkół średnich z językiem wykładowym ruskim.

Ustęp 3. §. 19. ustawy zasadniczej z 1867 r. sprzeciwia się rzeczywiście obowiązkowej nauce drugiego języka krajowego. Stworzony jest on jednak dla obrony Niemców przed przymusem uczenia się drugiego języka. Z początku też kilkakrotnie wnoszono przedłożenie rządowe w Sejmie o zmianę art. III. naszej wcześniejszej od ustawy zasadniczej o kilka miesięcy krajowej ustawy szkolnej. Ale jakoś pozostał niezmieniony i wszedł w ustawę szkolną z 1885 r. i w szkołach wydziałowych zorganizowanych na podstawie ust. kr. z 25. maja 1895 uczą obowiązkowo języka ruskiego obok polskiego języka wykładowego.

Wobec tego bez obawy przed poważnemi przeszkodami ze strony §. 19. ustawy zasadniczej, z uwagi na słabe wyniki dotychczasowych usiłowań Rady szkolnej krajowej około rozszerzenia znajomości języka ruskiego wśród młodzieży polskiej przez wprowadzenie nadobowiązkowej i względnie obowiązkowej nauki tego języka, domagamy się obowiązkowej nauki obydwu języków krajowych we wszystkich szkołach średnich kraju.

W wyjątkowych wypadkach mogłaby Rada szkolna krajowa uwalniać uczniów od nauki drugiego języka krajowego, jak uwalnia od obowiązkowej nauki języka greckiego i gimnastyki.

Sądzę więc, że Sz. Zgromadzenie zechce uchwalić wniosek Wydziału:

Walne Zgromadzenie wyraża zapatrywanie, że należy we wszystkich szkołach średnich Galicyi wprowadzić oba języki krajowe jako obowiązkowe.

Dyskusya.

Prof. Służewski proponuje, ażeby ze względu na to, że wszystkie nasze Koła zgodnie oświadczyły się przeciw utrakwizmowi, Walne Zgromadzenie przyjęło bez dyskusyi wniosek A) Wydziału i Koła krak. (Przyjęto).

W dyskusyi nad wnioskiem B) Wydziału zabrał głos:

Dr. Flach, powołując się na zdanie z przemowy Przewodniczącego, „dalecy od pobudek natury politycznej, nie możemy przecie zamykać oczu na stosunki faktyczne i potrzeby narodowe“, sądzi, że w danej sprawie nie można odłączyć obywatela kraju od pedagoga, jeśli nie ma się jej załatwić jednostronnie. Argumenty, zaczerpnięte z obywatelskiego stanowiska, przemawiają gorąco za wnioskiem Wydziału Kto sądzi, że dzisiaj o niczem innem, tylko o walce Rusinów z Polakami może być mowa, popada w ostateczność. Choć czasy, kiedy to mówiono o niejednym: „gente Ruthenus natione Polonus“ minęły, nie nastał jednak stan walki. Nauczycielstwo, złożone z obywateli, a nie z pedagogów tylko, powinno wznieść się ponad drobne epizody waśni, dzielącej oba narody, tem bardziej, że ono pracuje nad przyszłością narodu, nad młodzieżą, od której przyszłość narodu zależy. Walka, jaka jest, przeminie, czas pokoju musi nadejść. Żadna z dwóch narodowości, zamieszkujących nasz kraj, nie da się wyprzeć. Jeżeli mówimy, że w dwóch innych dzielnicach naszej ojczyzny nie postępują z nami sprawiedliwie, bądźmyż my przynajmniej tutaj sprawiedliwi wobec naszych współmieszkańców. Ale sprawiedliwi nie będziemy, jeżeli będziemy rozumieli mowę Niemca, Francuza i t. d., a nie zrozumiemy tego, który razem z nami mieszka, jeżeli wychowamy pokolenia, które nie będą się rozumiały. Jeżeli oburza nas, gdy nam kto ciska zarzut: „eine minderwertige Nation“, to my nie mamy prawa uważać jakiegokolwiekbądź narodu za „minderwertige Nation“. Bądźmy dla drugiego narodu takimi, jakim go chcemy mieć dla siebie.

Język i literatura ruska są dzisiaj wprawdzie w stanie niedojrzałym, ale któż zaręczy, że za kilkanaście czy kilkadziesiąt lat nie dojdą one do stanu świetności? Język ruski nie jest podlejszy od innych. Jeżeli młodzież nasza może uczyć się innych języków, może też uczyć się i ruskiego.

Sprawa niniejsza ma jeszcze jedną stronę, o której zapomniano. Pragnąc, by Rusini uczyli się języka polskiego, nie możemy i nie powinniśmy zwalniać młodzieży naszej od nauki języka ruskiego; chcąc, by Rusini nas, a my ich rozumieli, musimy rozumieć ich język, a oni muszą zrozumieć nasz. To jest ze stanowiska obywatela najważniejszy argument. Nadto pamiętajmy, że nadejdzie czas, kiedy kwestya polsko-ruska wymknie się z naszych rąk. Ten czas nadejdzie tem bardziej niechybnie, jeżeli my od sprawiedliwego załatwienia tej sprawy bę-

dziemy się usuwać. Kto inny to zrobi za nas, a zrobi w chwili, kiedy waśń narodowa rozżarzy się jeszcze więcej, i otworzy się przepaść nienawiści pomiędzy jednym a drugim narodem.

Uznanie należy się Kołu lwowskiemu, że ono właśnie podniosło ideę sprawiedliwości w stosunku do bratniego narodu, a tylko życzyć sobie musimy, ażebyśmy tu, na prastarym polskim gruncie, zdobyli się na sprawiedliwość i bezstronność, na jaką się zdobyli nasi koledzy lwowscy. Niechajże słowa zgody i harmonii wyjdą dziś z Krakowa. Będzie to prawdziwy tryumf sprawy.

Dr. Opuszyński przedstawia rzecz w imieniu Koła krakowskiego wręcz odmiennie. Koło krakowskie nie uważa wprowadzenia do szkoły obu języków krajowych jako obowiązkowych za pożądane ze względów pedagogicznych.

Do tego wniosku doszło Koło po bardzo długich obradach i oświadczyło się za nim jednogłośnie. Przeciw wnioskowi Wydziału przemawiają względy czysto wychowawcze, z polityką nie mające nic wspólnego. Dla nas, nauczycieli, na zgromadzeniach naszych przedewszystkiem szkoła, dobro powierzonej nam młodzieży powinno być rozstrzygające. Spełnimy też obowiązek, ciążący na nas, jako na obywatelach kraju, jeżeli nie wyjdziemy ze swojej sfery, jeżeli nas nic nie będą obchodziły względy polityczne. Naszym obowiązkiem jest przeszkodzić szkodliwemu eksperymentowi.

Ze stanowiska politycznego niejedno dałoby się powiedzieć za wnioskiem Wydziału, ale też i przeciw niemu. W każdym razie jest to zbyt różowe zapatrywanie, że poznanie języka jednej narodowości przez drugą przyczyni się do zgody między niemi. Poznanie języka przeciwnika może być tylko bronią groźną w walce.

Ze względów utylitarnych nie przeczymy, że we wschodniej części naszego kraju znajomość języka ruskiego jest potrzebna i przemawiają za tem poważne argumenty. Uznając je, oświadczamy się za akcyą najrozleglejszą w kierunku podniesienia nauki tegoż języka w naszych szkołach, i poprzemy usiłowania zmierzające do tego, by Rada szkolna umożliwiła całej młodzieży poznanie języka ruskiego. Z chwilą jednak, gdy żąda się obowiązkowej nauki obu języków, musimy z całą stanowczością przeciw niemu wystąpić. Taki wniosek jest sprzeczny z celem naszego wychowania średniego. Celem tym jest wyrobienie w młodzieży sądu, inteligencyi, sprężystości umysłu, bo to jest podstawa przyszłej pracy obywatelskiej na każdem polu. Ale tego celu nie osiąga się przez wiedzę językową. Gdzieindziej, np. w Bielsku, uczy się młodzież jednego tylko języka krajowego, t. j. niemieckiego, u nas trzebaby mówić o trzech, nie o dwóch językach krajowych.

Z jakiemi trudnościami walczy nasza młodzież, wiadomo powszechnie. Myśmy powinni ułatwiać jej pracę, a nie utrudniać przez wprowadzanie nowego przedmiotu. Dziś mniej zdolni uczniowie z nadzwyczajnemi trudnościami mają do walczenia, chcąc doprowadzić w nauce do tego poziomu zaledwie, poniżej którego my, nauczyciele, zejść nie

możemy. Czyż wobec tego godzi się wprowadzać w plan naukowy nową naukę, nowe trudności? I to dlaczego? Dlatego, że 1·7% naszej młodzieży idzie do wschodniej części kraju. Z chwilą, gdy język ruski zostanie obowiązkowym przedmiotem, cel zakreślony jego nauce nie będzie skromny. Tym celem będzie władanie poprawne językiem ruskim w słowie i piśmie, obok tego znajomość jego literatury. Spróbujmy osiągnąć ten cel, a przekonamy się, jak wzrosną trudności w ciężkiej już dzisiaj pracy szkolnej.

Przed chwilą oświadczyliśmy się przeciw utrakwizmowi. Ale jeżeli mamy wybierać między wnioskiem w mowie będącym a utrakwizmem, utrakwizm lepszy. Bo ten po smutnych doświadczeniach dałby się przynajmniej usunąć, a obowiązkowa nauka języka ruskiego, raz wprowadzona do szkoły, jużby nie dała się wyrugować. I byłaby to jedna przyczyna więcej znanego stanu, że nauczyciel, pracujący gorliwie, jest niezadowolony z rezultatów pracy, z nauczyciela jest niezadowolona młodzież, a Rada szkolna niezadowolona z jednych i drugich. Że nasze obawy nie są płonne, dowodem zaniepokojenie publiczności na wiadomość, że powstała myśl wprowadzenia do naszych szkół języka ruskiego. Głos „Verusa“ jest wyrazem tego zaniepokojenia. Słusznie Verus ostrzega przed mechanicznem dołączaniem do planu naukowego nowego przedmiotu, słusznie widzi w takiej reformie klęskę dla szkoły i młodzieży, klęskę, której nic nie nagrodzi, żadna korzyść polityczna. Z tych powodów przedkładamy Walnemu Zgromadzeniu następujący wniosek:

Walne Zgromadzenie Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych nie uważa ze względów dydaktycznych wprowadzenia obowiązkowej nauki języka ruskiego w całym kraju za pożądane; natomiast wyraża przekonanie, że należy umożliwić uczniom wszystkich naszych szkół średnich nabycie znajomości obydwóch języków krajowych i młodzież do nauki tychże języków zachęcać.

Dr. Krotoski uważa utrakwizm ze względów narodowych za zbrodnię. My musimy kształcić tutaj, gdzie nam wolno, język polski dla zaboru pruskiego i moskiewskiego. Więc wszelkie choćby najmniejsze uszczuplenia tegoż — to zdrada narodowa. Z drugiej strony to, co Dr. Flach mówił, jest tak zasadniczo słuszne, bo sprawiedliwe, że nad tem lekkiem sercem przejść do porządku dziennego nie można. Ta strona, po której jest sprawiedliwość, musi zwyciężyć. Polska zwycięży na całej linii, bo my bronimy sprawy sprawiedliwej. Jednakowoż wobec obowiązującego dziś systemu naukowego o załatwieniu kwestyi, będącej na porządku dziennym, mowy być nie może. Obecny system naukowy — to beczka, zapchana tylu przedmiotami, że w niej absolutnie nic więcej nie może się zmieścić. Mnóstwo kwestyj aktualnych puka od szeregu lat do tej beczki, w której są przestarzałe rzeczy. Rewizya planu naukowego jest dzisiaj kwestyą najbardziej aktualną. Nim to na-

stąpi, nie pozostaje nic innego, tylko stanąć na stanowisku Koła krakowskiego. Dlatego prosi o uchwalenie następującego wniosku:

Walne Zgromadzenie Tow. naucz. szkół wyższych, uważając znajomość obu języków krajowych za pożądaną, nie uważa, ze względu na przeładowanie obecnie obowiązującego planu naukowego nadmiernym materyałem, wprowadzenia obowiązkowej nauki jęz. ruskiego w całym kraju za pożądane, natomias podnosi potrzebę zaprowadzenia i ulepszenia nadobowiązkowej nauki języka ruskiego we wszystkich naszych szkołach średnich.

Prof. Dropiowski popiera wniosek Wydziału, zwracając uwagę na to, że brak znajomości języka ruskiego, może z czasem uniemożliwić intelligencyi polskiej w wschodniej Galicyi egzystencyę. Nauka języka ruskiego jest konieczna i to w całym kraju. Do pogodzenia się obu narodowości nie przyczyni się to, jeżeli intelligencya w wschodniej Galicyi będzie tylko ruska a w zachodniej polska. Dlatego i ze stanowiska obywatelskiego i jako nauczyciel, znający bliżej stosunki Galicyi wschodniej, uważa za rzecz konieczną wprowadzenie do szkół naszych języka ruskiego jako przedmiotu obowiązkowego. Gdyby ten język wprowadzono jako obowiązkowy tylko dla wschodniej Galicyi, byłby to jeden krok dalej na drodze, prowadzącej do podziału Galicyi na polską i ruską.

Prof. Sobiński przemawia przeciw wnioskowi Wydziału dlatego, że wniosek ten stosuje szablon do stosunków odmiennych, panujących w Galicyi wschodniej i zachodniej. Jeżeli oprzemy się na datach statystycznych, odnoszących się do ruchu ludności z Galicyi zachodniej do wschodniej, to jak to wykazał Dr. Pazdro, z zachodniej Galicyi przenosi się na wschód 1·7% rocznie. Jest to tak drobny procent, że dla niego nie mamy prawa stawiać takiego postulatu, z jakim występuje tutaj Wydział, który kieruje się tym razem względami tylko utylitarnymi, jakkolwiek niewątpliwie zdawał sobie jasno sprawę ze względów pedagogicznych i dydaktycznych, przemawiających przeciw jego wnioskowi. Wprowadzenie obowiązkowej nauki języka ruskiego byłoby przedewszystkiem w Galicyi zachodniej, gdzie ten język jest prawie martwy, ogromnym ciężarem. Wkońcu należy jeszcze raz z naciskiem zaznaczyć, że w sprawie niniejszej kierujemy się jedynie względami pedagogiczno-dydaktycznymi, względów politycznych wcale nie bierzemy na uwagę.

Prof. Krużel oświadcza się imieniem Koła tarnopolskiego przeciw wnioskowi Wydziału. Jakkolwiek język ruski jako pokrewny polskiemu można sobie łatwo przyswoić, jednakowoż Koło tarnopolskie, uważając utrakwizm za rzecz niebezpieczną i niepotrzebną, sprzeciwia się także obowiązkowej nauce języka ruskiego; natomiast jest za jak najdalej idącem popieraniem nadobowiązkowej nauki tego języka w naszych szkołach i w tej myśli wzywa centralny Zarząd Towarzystwa, aby porobił odpowiednie kroki u naszej naczelnej władzy szkolnej.

Dr. Mańkowski traktuje sprawę przedewszystkiem ze względów pedagogicznych, na które poprzedni mowcy głównie się powoływali, uważając wprowadzenie obowiązkowej nauki języka ruskiego za szkodliwe właśnie ze względów pedagogicznych.

Pedagogia nie jest rzeczą, wiszącą w powietrzu, względy pedagogiczne nie są abstrakcyą, oderwaną od życia realnego. Wychowanie jest funkcyą duchową, wnikającą bardziej w życie społeczeństwa, aniżeli każda inna. Wychowanie jest rozwijaniem dziecka do życia i dla życia w społeczeństwie. To życie w społeczeństwie wymaga, ażeby ci, którzy młodzież do niego przygotowują, uwzględniali i stosunki społeczne. Jeżeli wychowanie ma być przygotowaniem do życia, jeżeli nie chodzi w niem tylko o samą wiedzę, to sprawy omawianej nie można traktować w abstrakcyi od życia, nie można się na nią patrzyć z jednego tylko punktu widzenia: planu naukowego. Jeżeli młodzież nasza nie będzie pojmowała drugiej narodowości, stanowiącej wraz z naszą jedno społeczeństwo, to nie będzie należycie przygotowaną do życia społecznego. Jednem z najgłówniejszych źródeł dzisiejszego rozłamu jest wzajemne nierozumienie się obu narodowości, jest pewne postponowanie jednej przez drugą. Poznanie języka i literatury ruskiej przez Polaków i odwrotnie języka i literatury naszej przez Rusinów może się znacznie przyczynić do usunięcia tego postponowania i do wzajemnego porozumienia. Wiele niechęci, wiele żalów i rekryminacyi usunie się przez to. Dajmyż więc młodzieży naszej możność zbliżenia się do drugiej narodowości i porozumienia się z nią, — a to osiągniemy przez naukę obu języków w naszych szkołach. Z pedagogicznych zatem względów jest to rzeczą potrzebną. Młodzież polska żyje i żyć będzie w ciągłem zetknięciu z narodem ruskim — do tego musimy ją przysposobić. O ile to przysposobienie tyczy się nauki, jest ono rzeczą szkoły. Pedagogiczne względy nie przemawiają przeto przeciw wnioskowi Wydziału.

Przytaczano tu jednak względy dydaktyczne. Przedewszystkiem nie należy zapominać, że nauczanie jest środkiem do celu, do którego zmierza całe wychowanie i do tego celu powinno się stosować.

Co się zaś tyczy obarczenia, to Wydział żądając nauki obu języków krajowych nie chce przez to obarczać młodzieży i tak już nadmiernie obarczonej. Rzeczą administracyi szkolnej będzie porobić takie ulgi w całym ustroju nauki, ażeby nauka drugiego języka krajowego znalazła w planie miejsce bez obciążenia młodzieży.

Sprawa omawiana jest aktualna nie tylko we wschodniej Galicyi, jak tu wspomniano, ale i w zachodniej. Wydział nie mógł uczynić rozdziału Galicyi na dwie części, skoro pomiędzy obiema połowami kraju jest najściślejsza łączność i ciągła fluktuacya. Wspomniany tu procent 1·7 odnosi się do ogółu ludności, a fluktuacya właśnie jest największą w żywiole intelligentnym.

Dla naszego rozwoju narodowego jest poznanie języka i literatury ruskiej niezmiernie ważne — i ten argument powinien tu zaważyć na szali. Lecz sprawa wobec decyzyi zapadłej w Kole krakowskiem zdaje

się być już przesądzoną. Wobec tego należałoby zgodzić się przynajmniej na to, aby tam, gdzie jest ludność mieszana, nauka obu języków była obowiązkowa. Jeżeliby przeszedł tego rodzaju wniosek, tem samem odpadłyby obawy, które tu podniesiono ze względu na młodzież zachodniej Galicyi.

Na wypadek przeto odrzucenia wniosku Wydziału, przedkłada następujący wniosek pośredni: Walne Zgromadzenie Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych wyraża przekonanie że należy: a) w miejscowościach o ludności mieszanej polsko-ruskiej, we wszystkich szkołach średnich wprowadzić obydwa języki krajowe jako obowiązkowe b) w miejscowościach zaś o ludności jednolitej naukę drugiego języka krajowego zaprowadzić jako względnie obowiązkową w tem znaczeniu, że tylko na wyraźne żądanie rodziców mogą być uczniowie od nauki drugiego języka krajowego uwolnieni.

Na wniosek prof. Leonharda zamknięto dyskusyę. Przemawiali jeszcze zapisani do głosu przed zamknięciem dyskusyi:

Prof Bryl zwraca uwagę na to, że z przemówienia Dr. Flacha wynikałoby, jakoby społeczeństwo polskie nie kierowało się sprawiedliwością wobec ruskiego. Ten zarzut byłby słuszny tylko wtedy, gdyby w gimnazyach ruskich język polski był przedmiotem obowiązkowym, a w gimnazyach polskich język ruski nim nie był. Ponieważ tak nie jest, niema mowy o jakiejkolwiek niesprawiedliwości ze strony społeczeństwa polskiego.

Prof. Marcinkowski oświadcza imieniem Koła tarnowskiego, że ono solidaryzuje się w tej sprawie z Kołem krakowskiem.

Prof. Służewski jako delegat Koła bocheńskiego staje na stanowisku Koła lwowskiego. Znajomość języka i literatury ruskiej jest z różnych względów dla nas konieczna. Naszym wogóle było błędem, żeśmy się mało zajmowali rzeczami słowiańskiemi. W pierwszej też linii cięży na nas obowiązek poznania języka tego narodu, który z nami zamieszkuje jeden kraj. Jednakże wprowadzenie w życie wniosku Wydziału stoją dziś na przeszkodzie poważne względy dydaktyczne, z którymi musimy się liczyć.

Bez odpowiedniej zmiany programu nauk rzecz ta nie da się przeprowadzić. Nauka też języka ruskiego inaczej musiałaby być urządzoną w Galicyi zachodniej a inaczej w wschodniej. W Galicyi zachodniej mogłoby wystarczyć po 2 godz. tygodniowo w kl. 3., 4. i 5., aby młodzież umiała czytać książki i gazety ruskie. Z pewnemi więc zmianami wniosek Wydziału dałby się przeprowadzić, dlatego przedkłada następującą rezolucyę:

Walne Zgromadzenie wyraża przekonanie, że należy wprowadzić oba języki krajowe jako obowiązkowe, atoli łącznie ze zmianą planu lekcyjnego.

Prof. Makaruszka. Zdarzyło się tak, że ja jeden reprezentuję Rusinów na tem Walnem Zgromadzeniu; dlatego proszę cierpliwie mimo tak spóźnionej pory wysłuchać tych kilku uwag, które chcę uczynić dla wyjaśnienia stanowiska Rusinów wobec wniosku Wydziału. Stanowisko to, a szczególniej nauczycieli, wobec projektu Wydziału uważam za potrzebne wyjaśnić jako obywatel kraju, któremu zależy na dobru jego. Otóż mogę z całym spokojem oświadczyć, że zaprowadzenie obu języków krajowych jako przedmiotów obowiązkowych będzie przyjęte ze strony Rusinów z sympatyą. Już dzisiaj stan jest taki, że w ruskich gimnazyach bardzo wielu uczniów uczy się języka polskiego. Na 1.950 Rusinów, którzy uczęszczają do 4 gimnazyów ruskich, jedynie 750 uczniów nie uczęszczało w roku szkolnym 1902/3 na naukę języka polskiego t. j. uczyło się języka polskiego 61·54%, nie pobierało zaś tej nauki 38·46%. Nawiasem dodaję, że posady dla języka polskiego w gimnazyach ruskich zajmują tylko Polacy i że n. p. w Kołomyi wszyscy bez wyjątku uczniowie Rusini korzystają z biblioteczki polskiej dla uczniów. Jeżeli zwrócimy uwagę na to, że uczniowie Rusini w szkołach normalnych uczą się po polsku, że nawet owe 38·46%, nie uczących się języka polskiego w gimnazyum muszą później, na uniwersytecie, nauczyć się tego języka doskonale — rzecz przedstawia się tak, że właściwie cała ucząca się młodzież ruska zna język polski.

Jakże wygląda sprawa języka ruskiego w gimnazyach z językiem wykładowym polskim?

Na naukę języka ruskiego uczęszczało w roku zeszłym w gimnazyach polskich 3.450 uczniów. Zdawałoby się, że to pokaźna liczba; ale proszę pamiętać, że wszystkich uczniów narodowości polskiej w szkołach średnich polskich jest 20.014, a Rusinów w tychże szkołach 2.254. Jeżeli tę ostatnią cyfrę odejmiemy od owych 3.450, pozostanie 1.196 uczniów Polaków, uczących się języka ruskiego na ogólną bardzo poważną liczbę 20.014. Wiem z doświadczenia, że Żydzi w wschodniej Galicyi, powodując się względami praktycznymi, uczęszczają na naukę języka ruskiego. Z tego okazuje się, że 94·03% uczniów Polaków w gimnazyach polskich nie pobiera wcale nauki języka ruskiego, a pobiera ją tylko 5·97%; potrąciwszy z tego pewien procent na Żydów, wypadnie na uczniów Polaków 3 – 4%.

Mógłby wobec tego ktoś powiedzieć, że winą takiego stanu rzeczy jest nie dość usilne dbanie ze strony Rady szkolnej o naukę języka ruskiego w gimnazyach polskich. Rzecz przedstawia się jednak inaczej. Nauki języka ruskiego nie udzielano w roku przeszłym tylko w 3 gimnazyach Galicyi zachodniej, a to dla braku nauczycieli. Zresztą była ona we wszystkich gimnazyach. Potrąciwszy te 3 gimnazya od ogólnej liczby szkół gimnazyalnych, istniejących w naszym kraju, zobaczymy, że na jedno polskie gimnazyum wypada zaledwie 28 uczniów, uczących się ruskiego języka we wszystkich 8 klasach. W każdym razie sprawa nauki języka ruskiego w gimnazyach polskich na podstawie tych cyfr nie przedstawia się dobrze.

Jeślibym w tej sprawie kierował się jedynie względami szowinistycznymi, to jako Rusin zachowałbym się obojętnie albo nawet cieszyłbym się z tego, że dziś sprawa nauki języka ruskiego w szkołach polskich tak wygląda. Ale jako obywatel kraju i jako należący do tej partyi Rusinów, która chce zgody, pragnę, aby oba języki krajowe były w szkołach uczone, a pragnę tego nie tylko ze względów utylitarnych, lecz także ze względów — że się tak wyrażę — wspólnonarodowościowych.

Nam wszystkim powinno zależeć na tem, by młodzież tak polska jak i ruska poznała duszę obydwóch narodów, a to przez dokładne poznanie ich literatury. Wówczas nie będzie ani wśród Polaków ani wśród Rusinów szowinistów. Hr. Dzieduszycki powiedział w Sejmie, jak to wspomniał referent Dr. Kurpiel, że gimnazya ruskie wytwarzają zagorzalców; poseł Oleśnicki odpowiedział mu na to słusznie, że to właśnie z gimnazyów polskich wychodzą tak zwani borytele. Owi stypendyści, poświęcający się jedynie nauce, nie polityce, którzy jadą za granicę, by się dalej kształcić, to są właśnie ci, którzy wyszli z gimnazyów ruskich. Rusini, którzy pobierają naukę w swoich (ruskich) gimnazyach, a przytem uczą się i polskiego języka i literatury, trzeźwiej osądzają sprawy wspólno-narodowościowe i własne, niż ci, którzy wyszli z gimnazyów polskich. Dzieje się tak dlatego, że uczniowie, którzy się uczą w gimnazyach ruskich po rusku, poznają swój język i swoją literaturę, ale mają także sposobność poznać literaturę polską, polską kulturę i duszę narodu polskiego. W ten sposób uczą się szanować drugi naród. Tymczasem w gimnazyach polskich ruscy uczniowie uczą się tylko po polsku, a nie mają w nich sposobności poznać dokładnie swej literatury, to zaś, co zachwycą z swojej literatury, szczególniej poza szkołą, często nie jest wartości bezwzględnie dobrej. I Ukraina nawet wygląda w wyobraźni uczniów Rusinów, uczących się w gimnazyach polskich, inaczej, niż była w rzeczywistości, ona nieraz jest tam zidealizowana, podczas gdy Rusini w gimnazyum ruskiem mają sposobność poznać ją taką, jaką ona była w przeszłości i jaką jest obecnie. Na takim gruncie szowinizm uprawiany przez gazety łatwiej się zaszczepia, łatwiej się tworzą spaczone pojęcia Dodajmy, że Rusin w gimnazyum polskiem czyta z polskiej literatury z przyjemnością przedewszystkiem to, co mu się podoba najbardziej: Malczewskiego, Goszczyńskiego, Zaleskiego, Czajkowskiego, którzy okiem poetów patrzyli się na Ukrainę — mniej chętnie utwory, w których się odzwierciedla dusza narodu polskiego.

Z tych przeto względów wspólnonarodowościowych byłbym za tem, ażeby naukę języka ruskiego podnieść we wszytkich szkołach, a szczególnie w gimnazyach polskich. Wtedy dojdziemy do celu, wytkniętego naszym szkołom, a tym celem jest wyrobienie szlachetnego charakteru i wykształcenie umysłu. Jeżeli młodzież obu narodowości zrozumie się nawzajem, wtedy będzie kochała swoje, a szanowała cudze, wtedy nie będą oddziaływać na nią szkodliwie względy polityczne. Jako delegat Koła kołomyjskiego oświadczam się za wnioskiem Wy-

działu i akcentuję to, że właśnie członkowie Koła naszego, pochodzący z zachodniej Galicyi, gorąco za tym wnioskiem przemawiali. Rusini w Kole byli za tem, aby Polakom zostawić w tej sprawie zupełną swobodę.

Ref. prof. Lachowski. Argumenta przeciwko wnioskowi Wydziału podniesione nie zostały wszechstronnie rozważone i porównane z argumentami Wydziału. Dr. Opuszyński sprzeciwia się wnioskowi Wydziału jako nauczyciel, który dba o dobro młodzieży. A przecież Wydział nie wychodzi z innej zasady, chce on nauki języka ruskiego właśnie dla dobra młodzieży. Różnica jest w tem, że Dr. Opuszyński akcentuje względy chwilowe, a Wydział kieruje się względem na dobro całego życia dalszego uczniów. Trudno też pojąć, dlaczego Dr. Opuszyński wolałby raczej — jak mówił — utrakwizm niż obowiązkową naukę języka ruskiego. Wniosek Wydziału ma więcej dobro młodzieży na oku, żądając obowiązkowej nauki języka ruskiego, a oświadczając się przeciw utrakwizmowi; w razie bowiem wprowadzenia w życie utrakwizmu młodzież nasza byłaby daleko więcej obarczona niż przez naukę języka ruskiego. W pierwszym razie jeden i drugi język musiałby być przecież przedmiotem osobnej nauki. W tej sprawie nie powinniśmy liczyć się do tego stopnia z opinią publiczną, jak to czyni Koło krakowskie. Opinia ta nie może być dla nas miarodajną. Opinii tej przeciwstawia mowca opinię Rad powiatowych, jak mieleckiej, nowotarskiej i t. d. z przed 30-tu lat, które domagały się wprowadzenia do gimnazyów nauki języka ruskiego. Nadto licząc się z opinią całego kraju, wszystkich Kół naszego Towarzystwa, Wydział oparł się na szerszej podstawie, aniżeli Koło krakowskie, licząc się tylko z opinią lokalną. Zresztą co Koło krak. sądzi o opinii publicznej w rzeczach szkoły, najlepiej okazuje się z tego, że przecież to samo Koło uderzyło na nią niedawno za to, że ona nie zna ani potrzeb ani warunków szkoły i dlatego postanowiło nawet Koło urządzać wydawnictwa i za ich pomocą wpływać na opinię publiczną w sprawach pedagogicznych, kierować nią.

Co się tyczy dat statystycznych, odnoszących się do emigracy z zachodniej Galicyi do wschodniej, już poprzedni mowcy zwrócili uwagę na to, że daty, na które się powołali przeciwnicy wniosku Wydziału, odnoszą się do ludności kraju, a nie do intelligencyi, która się rekrutuje przeważnie ze szkół średnich, a która w tej fluktuacyi przeważny ma udział.

Intelligencya ta tworzy opinię publiczną, ona przyczynia się do rozdwojenia lub pogodzenia zwaśnionych narodowości. Dla tego o porozumienie wśród tej intelligencyi najbardziej chodzi. Bez znajomości zaś drugiego języka to porozumienie jest rzeczą niemożliwą.

Ale statystyka nie zawsze jest wiernym obrazem rzeczy. Nie uwzględnia ona w tym wypadku tej części ludności, która rodzi się na wschodzie, a wychowuje i kształci na zachodzie. Więc i ze względu na tę część ludności naszego kraju należałoby wprowadzić do wszystkich szkół drugi język krajowy.

Co się tyczy obarczenia młodzieży, to tego nie potrzebujemy się lękać. W razie wprowadzenia nauki języka ruskiego musianoby okroić istniejący wymiar z innych przedmiotów tak, że młodzież przez to nicby nie ucierpiała.

Na wypadek odrzucenia wniosku Wydziału prosi mowca o przyjęcie następującej rezolucyi:

Walne Zgromadzenie wyraża przekonanie, że należy w gimnazyach wprowadzić naukę drugiego języka krajowego jako względnie obowiązkową w tem znaczeniu, że tylko na wyraźne żądanie rodziców mogą być uczniowie od nauki drugiego języka krajowego uwolnieni.

Po tem przemówieniu prof. Lachowskiego odroczył przewodniczący posiedzenie do dnia następnego na godzinę 9-tą przed południem.

II. Posiedzenie

dnia 23. maja 1904. Początek o godz. 9. min. 30 przed połud.

Przewodniczący Prof. Dr. Antoni Kalina otwiera posiedzenie i zarządza głosowanie nad wnioskiem Wydziału w sprawie obowiązkowej nauki języka ruskiego w naszych szkołach średnich.

W głosowaniu wniosek Wydziału upadł natomiast przeszedł wniosek Koła krakowskiego w następującem brzmieniu:

Walne Zgromadzenie Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych nie uważa ze względów dydaktycznych wprowadzenie obowiązkowej nauki języka ruskiego w całym kraju za pożądane. Natomiast wyraża przekonanie, że należy umożliwić uczniom wszystkich naszych szkół średnich nabycie znajomości obydwu języków krajowych i młodzież do nauki tychże języków zachęcać.

Wnioski Dr. Mańkowskiego, prof. Lachowskiego i Dr. Krotoskiego odrzucono. Prof. Służewski cofnął swój wniosek. Z kolei przystąpiono do p. VII. porządku dziennego, wniosków Wydziału w sprawie moralnego wychowania młodzieży.

W sprawie wychowania moralnego młodzieży.

Ref. Dr. Eug. Piasecki.

Szanowne Zgromadzenie!

Tak sprawa sama, jak i większość wniosków przedłożonych dziś Walnemu Zgromadzeniu, nie są wcale nowością na zebraniach naszych; co więcej, bywały one w niedalekiej przeszłości przedmiotem obrad i uchwał. Mimoto Wydział, przystępując do tego wznowienia, nie spodziewa się wcale zarzutu uczynienia kroku zbytecznego.

Oto, po pierwsze, z lat ostatnich właśnie koła najkompetentniejsze przytaczały statystykę, wskazującą na wzrost najjaskrawszego z świadectw zepsucia młodzieży.

Po drugie, fakt przytoczony wywołał szereg akcyi, ze strony różnych czynników, akcyi, wobec których nasze towarzystwo musi raz jeszcze wyraźnie zaznaczyć swe stanowisko. Wymienię tylko projekt nauki dwurazowej, powzięty przez krajową Radę Zdrowia; ankietę zdrowotną w Magistracie lwowskim i jej odezwy do władz miejskich i państwowych; referaty, zapowiedziane na odroczony X. Zjazd lekarzy i przyrodników polskich; okólnik Rady szkolnej krajowej do dyrekcyj szkół średnich; wreszcie zapoczątkowaną już szerszą akcyę społeczną, która za przykładem braci naszych w W. X. Poznańskiem, dąży do zwołania wieców publicznych i zawiązania stałych organizacyi dla ochrony młodzieży.

Dalecy jesteśmy od przekonania, jakoby przedłożone dziś wnioski miały obejmować całokształt wymogów wychowania moralnego u nas. Jeżeli jednak ograniczyliśmy się na nich, to tylko dlatego, aby poruszyć jedynie strony problemu, już dziś dojrzałe do uchwały, — mniej lub więcej jednomyślnej. Po wyłączeniu spraw dziś spornych jeszcze, związanych ściśle z potrzebą głębszych reform szkolnictwa, pozostały same niewątpliwe postulaty nauki i to przeważnie nauki lekarskiej. Stąd wybór referenta i charakter wywodów, który może na pierwszy rzut oka wydać się jednostronnym.

Nikt nie zaprzeczy, że stoimy wobec kwestyi aktualnej, a nawet palącej. Czy jednak dlatego mamy położenie uważać za rozpaczliwe i, co gorsza, chwytać się środków chyba rozpaczą

dyktowanych, jak proponowany przez ankietę lwowską doraźny nadzór w kierunku chorób płciowych nad młodzieżą szkolną, na równi z rekrutami i... inną jeszcze kategoryą ludzi? Ośmielę się twierdzić, że tak daleko nam iść nie wolno, dopóki szkoła jest instytucyą wychowawczą i dopóki nie wyczerpiemy wszelkich środków, mogących pogłębić wpływ wychowawczy tak szkoły, jak społeczeństwa, i tym sposobem odwieść ją od zboczeń.

Nad wartością samej statystyki sąd trudny. Możnaby zarzucić, że wzrost ilości leczących się niekoniecznie odpowiada wzrostowi ilości chorych; możnaby przytoczyć szereg jaskrawych danych z zagranicy. To jednak usypiać nie powinno naszej czujności. Kraj nasz bezwątpienia bardziej daleko, niż inne, szczęśliwsze od niego, potrzebuje zdrowych sił i niezmarnowanych charakterów. Powinniśmy być czystszymi od innych, gdyż trudniejsze czekają nas zadania.

Na czele wniosków naszych postawiliśmy kwestyę urabiania opinii publicznej. Tu spotykamy się z faktem smutnym: z obniżeniem poziomu wymogów etycznych tej opinii w kraju, który niegdyś wydał Promienistych i Filaretów Szczęściem nie zaszliśmy jeszcze tak daleko, aby poglądy, mające już niestety kurs dość powszechny, znalazły wybitniejszy wyraz w filozofii i literaturze pięknej. Po cichu jednak w imię jakiejś pseudo-hygieny, czerpanej chyba z tajnych „poradników“, stosunki płciowe młodzieży uważa się aż nazbyt często za złe konieczne, ba nawet bodaj czy złe wogóle. A dzieje się to właśnie w czasie, gdy na zachodzie już nie duchowieństwo, nie filozofowie ani moraliści, lecz świat lekarski ze zdumiewającą jednomyślnością rzuca między młodzież hasło abstynencyi. Wystarczy wymienić odezwę dwudziestu niemieckich i austryackich profesorów medycyny do młodzieży uniwersyteckiej; oświadczenie fakultetu lekarskiego uniwersytetu w Christianii; opinie hygienistów: Pontoppidana i Rïbbinga w Skandynawii, Férégo we Francyi, wielu uczonych angielskich i amerykańskich.

Na to, co u nas jeszcze dość powszechnie uważa się tylko za wypływ popędu naturalnego, ci hygieniści i lekarze nauczyli nas patrzeć jako na sztuczny wytwór chorobliwych warunków życia miejskiego i szkolnego. Z czynników fizycznych wymienić tu musimy: życie siedzące, niewłaściwy

rozkład pracy i spoczynku, cały wreszcie szereg błędów dyetetycznych (alkohol, tytoń i inne narkotyki; mięsne kolacye, niewłaściwa pora jedzenia i t. p.). Psychicznie szkodzi znów często brak odpowiedniej, t. j. dość pociągającej strawy dla umysłu i uczucia; z drugiej zaś strony chorobliwe środowisko miejskie ze swemi podnietami, rozrzuconemi po całej drodze młodzieńca, bo na ulicy, w teatrze, w prasie peryodycznej, w literaturze pięknej i pseudo-zdrowotnej, na ustach wreszcie kolegów zepsutych.

Jak widzimy, cicha, lecz niemniej rozpowszechniona opinia o fizyologicznej stronie naszego problemu, okazuje się zupełnie błędną w świetle wiedzy ścisłej. Zreformowanie tedy tej opinii staje się jednem z podstawowych naszych zadań. Do pracy tej trudnej, lecz wdzięcznej, powołać należy cały szereg czynników, dla których szkoła średnia i wyższa w wielu wypadkach musi być punktem oparcia lub środowiskiem.

Powołaćby należało do życia nieistniejącą prawie u nas uczciwą literaturę popularną, któraby rozświetlała stronę naukową tak żywotnej kwestyi. Reszty dokonać winno żywe słowo. Przy budzącym się nareszcie i u nas zdrowym odruchu społeczeństwa, nie wątpimy, że znajdą się jednostki i organizacye, które dostarczą wydawnictw i prelegentów. Szkoły rzeczą będzie ułatwiać przedostanie się słowa żywego i drukowanego do rodziców i młodzieży, we formie wypróbowanych już gdzieindziej „wieczorów rodzicielskich“ wykładów o pewnych drażliwych działach hygieny dla uczniów starszych i studentów, o hygienie zaś ogólnej dla wszystkich uczniów; dalej we formie pism ulotnych, rozdawanych rodzicom i opiekunom, książek popularnych w bibliotekach szkolnych i t. p. Nie potrzebuję dodawać, że szkoła, pełniąc rolę pośrednika, przestrzegać też będzie właściwej, miary pedagogicznej, która nie dozwoli uczciwej tej pracy stać się tu lub ówdzie przyczyną zgorszenia.

Obok tej pracy uświadamiającej, agitacyjnej, ważną rolę do spełnienia ma zwalczanie wspomnianych już szkodliwych czynników fizycznych i psychicznych, które potęgują do rozmiarów chorobliwych kiełkujący zaledwie u młodzieży popęd. Wśród tych czynników wymieniliśmy życie siedzące w zamkniętej przestrzeni. Jako środek zaradczy nasuwają się więc same przez się ćwiczenia cielesne na wolnem powietrzu, znane

już zresztą i uznane powszechnie jako jeden z najlepszych środków pomocniczych wychowania moralnego. Z tego jednak punktu widzenia zaznaczyć musimy, że odpowiednio pokierowane ćwiczenia ciała nie tylko na drodze fizycznej pomagają moralnym celom wychowania, wywołując znużenie i skierowując napływ krwi ku mięśniom. Ćwiczenia te mogą stać się istotną częścią wychowania moralnego, wytwarzając u młodzieńca pewien odrębny świat wrażeń i pragnień, hartując jego wolę i potęgując popędy społeczne. Tego zadania jednak w całej pełni dokonać może tylko najbardziej pociągająca, najzdrowotniejsza i najwybitniej społeczna część wychowania fizycznego: gry ruchowe. Dlatego na udział ten z takim naciskiem wskazaliśmy w uchwałach XVIII W. Zgr.

Świeże rozporządzenie ministerstwa oświaty świadczy o tem, że władze liczą się z potrzebą udoskonaleń na tem polu. Lecz nie zadowalajmy się półśrodkami. Naszem hasłem bojowem, przyjętem już przed dwoma laty, są gry ruchowe, na równi z gimnastyką wcielone w program szkolny. Tylko jako zajęcie obowiązkowe działać one będą na tych, którzy ich nie lubią, a zarazem najbardziej potrzebują: chorobliwych marzycieli, samolubów, niekarnych i moralnie zepsutych młodzieńców.

Przemawiając za wprowadzeniem do szkół wyższych pracy ręcznej w polu i warsztacie, wchodzimy na teren zupełnie nieprzygotowany. Mimoto sądzimy, że i ten wniosek dojrzał do traktowania na obecnem zgromadzeniu. W poszukiwaniu za pożądanemi zajęciami, któreby absorbowały umysł, uczucie i mięśnie ucznia zarazem i urabiały go społecznie, praca ręczna nasuwa się mimowoli jako pożądane uzupełnienie gier ruchowych. W miejsce urojonego świata zabawy wprowadza ona ucznia w kontakt z warunkami życia pierwotnego, daje mu znajomość i cześć pracy, daje zadowolenie z pożytecznego działania. Świadomi jesteśmy, że wywieszamy sztandar, którego zwycięstwo bardzo dalekie jeszcze. Tembardziej jednak pora na pierwsze strzały, na dodanie otuchy odosobnionym dotąd usiłowaniom jednostek na tem polu.

Proces fizyologiczny przemiany chłopca na młodzieńca pociąga za sobą pewien właściwy nastrój umysłu, obfitujący

w nieokreślone marzenia, dążności i porywy. Od otoczenia zależy teraz nadanie tym popędom kierunku, skierowanie chęci działania na tory godziwe i pożyteczne. Jednym z takich uszlachetniających warunków środowiska jest dla młodzieży naszej nieszczęśliwe położenie Ojczyzny. Ono sprawia, że młodzież zaborów uciśnionych „szumi“, lecz w sposób dla niej zaszczytny. Z chlubą wskazać możemy na poziom etyczny organizacyj samokształcenia, oświaty ludu, spiewaczych, wojskowych, gimnastycznych i t. p., które od czasu szkoły wileńskiej stanowiły ujście dla energii i zapału naszej młodzi.

Była to i jest dotąd praca z konieczności konspiracyjna w zaborach uciśnionych. Anachronizmem jednak jest przetrwanie tego stadyum konspiracyjnego wśród młodzieży starszej szkół średnich galicyjskich. Sporadycznie tylko, gdzie fakt dokonany do tego zmuszał, organizacye młodzieży doznawały opieki ze strony szkoły, która na ogół zawsze jeszcze stoi na stanowisku niedopuszczalności „stowarzyszeń“ u uczniów.

Tembardziej wypada nam wyrazić żądanie, aby szkoła nie tylko popierała organizacye młodzieży, służące szlachetnym celom, ale do ich stworzenia zachęcała. Stawiamy ten postulat w imię hygieny moralnej młodzieży. Ta każe nam nie ignorować, nie przytłumiać kiełkujących ambicyi i dążeń młodzieży, ale torować im właściwe ujście.

Może wywody te wywołają zarzut: „A gdzież młodzież szkolna znajdzie czas na tyle dodatkowych czynności? Jak pogodzić te postulaty ze stawianem również w imię hygieny twierdzeniem o przeciążeniu młodzieży“?

Nie chcę dziś wskazać na sporne pole „przeciążenia“. Wspomnę tylko, że w znacznej części wypadków niema tu mowy o przeciążeniu umysłu, lecz o nadmiarze siedzącej pracy. Dla tego właśnie szukamy przeciwwagi w zajęciach fizycznych. Co do braku czasu, nie istnieje on u uczniów zdolniejszych, oraz u całego szeregu mniej sumiennych i pracowitych, którzy właśnie dostarczają owych zastępów wałęsających się i marniejących moralnie.

Otóż, tej, jak doświadczenie uczy, licznej kategoryi uczniów, którzy per fas czy per nefas nadmiarem czasu wolnego rozporządzają, proponujemy lukę tę wypełnić czynnościami pożyt-

*

tecznemi bardzo, bo uzupełniającemi niedostatki szkolnego szablonu. Jak wiadomo, wyłonił się był — i to ze strony Kr. Rady Zdrowia — inny sposób zaradzenia złemu: przez mniej racyonalny rozkład czasu szkolnego. O sposobie tym, jako na szczęście już pogrzebanym i przesądzonym, dłużej rozwodzić się nie potrzebuję.

Jak widzimy, mimo trzymania się rozmyślnego granic minimalnych, celów obecnie już możliwych do osiągnięcia, wyrasta wobec szkoły szereg nowych zadań Niepodobna zataić, że personal szkolny w swym dotychczasowym składzie z trudnością podoła nowym zadaniom. Lekarz jako gość, jako prelegent, może już dziś oddać szkole ogromne przysługi. Głębiej jednak i trwalej działać może dopiero stały lekarz szkolny przez ściśle indywidualizujący osobisty kontakt z uczniami, oczywiście w roli ich przyjaciela i doradcy, nie zaś kontroli policyjno-sanitarnej!

W dzisiejszym stanie rzeczy, gdy hygiena zetknęła się z naukami społecznemi i z religią na punkcie strzeżenia czystości obyczajów, lekarza szkolnego musimy uważać na równi z katechetą za podporę i rękojmię moralnego prowadzenia się młodzieży. Toteż znów korzystamy ze sposobności, aby powtórzyć tylekroć już wypowiadane żądanie ustanowienia stałych lekarzy szkolnych przy szkołach średnich.

Ostatni z naszych wniosków ponawia żądanie zaostrzenia przepisów administracyjnych, stojących na straży moralności publicznej. Ten punkt obudzić mógłby drażliwość pewnych kół, które gotowe w nim domyślać się tendencyi oddania młodzieży pod opiekę policyi. Nie o tem jednak myślimy. Przepisy, których obostrzenia żądamy, zwracają się nie przeciw błądzącej młodzieży, lecz godzą w jej gorszycieli.

Bezsilność ustaw i przepisów wobec prowokacyi ulicznej, wobec pornografii, wybujałej do granic niemożliwych, wobec alkoholizmu wreszcie, który bezkarnie zastawia sidła na młodzież, — ta bezsilność jest zbrodnią wobec społeczeństwa. Jest to wolność kanalii, mająca za skutek moralną niewolę młodzieży; jedna z najpotworniejszych konsekwencyi opacznie pojętej wolności obywatelskiej. Żadna też sofisterya prawnicza nie zwolni

nas od obowiązku domagania się od władz w tym kierunku jak największej energii i bezwzględności.

Zreasumujmy. Mimo przytaczanych cyfr jaskrawych i nawoływań do środków energicznych lecz ryzykownych, nie tracimy nadziei, że młodzież nasza do niedawna niewątpliwie należąca do najmoralniejszych, obecnie przechodzi tylko krótkie przesilenie. Budzi się już bowiem czujność opinii, mnożą się usiłowania około pogłębienia zaniedbanych dotąd działów wychowania. Należy tylko przyspieszyć tę akcyę i włożyć w nią wszelkie siły. Idzie bowiem o rzecz wielką. Wszak młodzież zepsuta — to „narodu duch zatruty".

Przed dyskusyą nad referatem Dra Piaseckiego przystąpił przewodniczący do p. IX. porządku dziennego: podania do wiadomości Walnego Zgromadzenia wniosków sekcyi.

Uchwały zapadłe na posiedzeniu sekcyi dla języków starożytnych i nowożytnych. (Sprawozdawca dyr. Kulczyński).

Przedmiotem obrad tej sekcyi były dwa referaty prof. Sędzimira:

1. „O iloczasie w obu starożytnych językach w nauce a w szkole";
2. „Stylistyka łacińska i polska w szkole".

W dyskusyi nad tymi referatami nie wypłynęły żadne pozytywne wnioski, a wyrażano tylko myśl, że jest wielka potrzeba napisania stylistyki polskiej.

Uchwały zapadłe na posiedzeniu sekcyi historyczno-geograficznej. (Sprawozdawca prof. Wal. Heck).

Sekcya historyczno-geograficzna uprasza Walne Zgromadzenie o uchwalenie następującej rezolucyi:

1. Poleca się Wydziałowi, by ze względu na doniosłe znaczenie reliewów przy nauce geografii, jakoteż ze względu na znakomite wykonanie kilku modeli takich reliewów przez prof. Mazurka — jużto z funduszów Towarzystwa poparł to wydawnictwo, jużto poczynił w tym celu odpowiednie kroki u władz szkolnych.

2. Poleca się Wydziałowi, by popierał w miarę możności krajowe wydawnictwa map, obrazów i t. p. środków pomocniczych przy nauce geografii.

Uchwały sekcyi historyczno-geograficznej przyjęło Walne Zgromadzenie do wiadomości.

Sekcya pedagogiczna nie odbyła posiedzenia z powodu spóźnionej pory.

Następnie przystąpił przewodniczący do p. X. porządku dziennego, sprawozdania Komisyi kontrolującej — i udzielił głosu sprawozdawcy Komisyi prof. Zwolińskiemu.

Prof. Zwoliński: Komisya kontrolująca przeglądnęła księgi rachunkowe i kwitaryusze Towarzystwa, fundacyi im. Adama Mickiewicza i administracyi wydawnictw i znalazła wszystko we wzorowym porządku. Komisya wnosi przeto: Walne Zgromadzenie raczy udzielić Wydziałowi absolutoryum za rachunki przeszłoroczne, a profesorom Czerneckiemu i Kopii wyrazić podziękowanie za sumienną pracę i wzorowe prowadzenie ksiąg rachunkowych. (Oklaski).

Po tem udzielił przewodniczący głosu prof. Leonhardowi.

Prof. Leonhard w imieniu Koła nowo-sądeckiego przedstawia Walnemu Zgromadzeniu następujące wnioski:

1. Towarzystwo winno dawać spis członków albo wszystkich corocznie, albo w miarę przystępowania nowych, ich nazwiska ogłaszać (jak to czyni tow. ludoznawcze we Lwowie).

2. Tow. winno wydawać karty legitymacyjne, na którychby umieszczano ogłoszenia firm, jak to czynią niektóre stowarzyszenia, np. Verein der oesterr. Staatsbeamten, a dochodem tych ogłoszeń można pokryć koszta legitymacyi.

3. Tow. winno umieszczać spis czasopism i książek, do redakcyi Muzeum nadsyłanych drogą wymiany czy daru (dla ewentualnego użytku członków z prowincyi).

4. Tow. winno starać się o prace z zakresu szkolnictwa polskiego w innych dzielnicach Polski, by Muzeum było wyrazem oświaty polskiej całej, jak jej wyrazem być ma „Muzeum szkolne“, i by zyskało członków też poza granicami Galicyi.

5. Koło nowosądeckie przedstawia Walnemu Zgromadzeniu do rozważenia, ewentualnie do uchwalenia wniosek, ażeby wszystkie Koła T. N. S. W. dołożyły najusilniejszych starań w kierunku zakładania tzw. Pomocy koleżeńskiej uczniów ze szczególnem uwzględnieniem Schronisk dla biednej młodzieży.

6. Koło nowosądeckie odnosi się jednomyślnie do Walnego Zgromadzenia z prośbą, by wystąpiło z żądaniem do ministeryum kolejowego, aby żony i dzieci profesorów otrzymywały legitymacye kolejowe do jazdy drugą klasą zamiast trzeciej, ważne na wszystkie pociągi osobowe, oraz, aby zwróciło się do Rady Szkolnej z prośbą, by nauczycielom i ich zastępcom przy przenoszeniu ich z jednego zakładu do drugiego wydawała z góry zniżki kolejowe na przewóz rzeczy, i aby przy przenoszeniu zastępców nauczycieli zmieniono dotychczasowy sposób asygnowania pewnej kwoty na

pokrycie kosztów podróży, którą to kwotę po wystawieniu rachunku przez nauczyciela dowolnie się później redukuje, a w zamian za to, żeby z góry wyznaczono odpowiednią kwotę, z którejby przenoszony już nie potrzebował zdawać liczby.

7. Koło nowosądeckie domaga się, by Redakcya Muzeum część nadeszłych do niej książek posyłała do poszczególnych kół do oceny, a to celem większego zainteresowania się i ożywienia kół prowincyonalnych.

Następnie odczytał mowca w imieniu Koła nowosądeckiego następujące uwagi i dezyderaty, tyczące się czasopisma Muzeum, zastrzegając się, że uwagi te nie są wyrazem jego osobistych zapatrywań, lecz większości Koła:

Dziś, gdy każde, nawet najmniejsze stronnictwo polityczne ma swój organ, gdy i najdrobniejsze dykasterye urzędnicze mają swoje tygodniki, dwutygodniki lub w najgorszym razie miesięczniki, nie trzeba chyba udowadniać potrzeby istnienia czasopisma nauczycielskiego; nad zarzutami, podnoszonymi przeciwko wydawaniu takiego pisma, zarzutami ludzi niechętnych, przechodzimy do porządku dziennego. Historya dziewiętnastu lat egzystencyi „Muzeum“ i jego rozwoju jest chyba najlepszą na te zarzuty odpowiedzią; inna rzecz, czy istniejące czasopismo spełnia w zupełności swoje zadanie; ale o tem później. Ustawiczny przyrost współpracowników, większe i żywsze zainteresowanie się kwestyami pedagogicznemi, dowodzi raczej czego innego, mianowicie przemawia za potrzebą wydawania — gdyby to możliwem było — drugiego czasopisma. Ale w dzisiejszych warunkach nie można nawet marzyć o tem; stoi temu na przeszkodzie mnóstwo powodów: wymienię tylko kwestyę finansową: Muzeum pochłania $^3/_4$ wkładek wszystkich członków towarzystwa nauczycieli szkół wyższ., ma wydatne subwencye, dochody z wydawnictw książek itd., a mimo najszczerszych chęci Redakcyi nie czyni zadość wszystkim wymaganiom. Założenie i utrzymanie drugiego czasopisma natrafia na tyle i tak poważnych trudności, że trzeba z tych aspiracyj zrezygnować, a myśleć raczej o podniesieniu i ulepszeniu czasopisma, które już istnieje i jak na nasze stosunki wydatnie pracuje. Ono powinno doznać jak najskuteczniejszego poparcia ze strony całego nauczycielstwa, powinno być wyrazem całego stanu, jeżeli ten stan ma się na prawdę rozwijać, a przynajmniej okazywać swą żywotność i jeśli chce bronić swych interesów. Tak niestety nie jest, i to jest złem, które stanowczo powinno być usuniętem. Setki nauczycieli — pomijam już całkiem apatycznych — stoją na uboczu i nie troszczą się wcale o sprawy, które ich najbardziej obchodzić powinny. Oto kilka wymownych dat statystycznych:

W r. 1900/1 na ogólną liczbę nauczycieli 879[1]) należało do T. N. Sz. W. 330[2]) (nie podano, ilu z poza stanu naucz.).

---

[1]) Patrz sprawozdanie R. S. K. za rok 1900/1 str. 10.
[2]) Patrz Muzeum z r. 1901 zeszyt 6 i 7 str. 2. (sprawozd.).

W r. 1901/2 na ogólną liczbę nauczycieli 953[3]) należało do T. N. Sz. W. 727 (+ 70 z poza stanu naucz.[4]).

W r. 1902/3 na ogólną liczbę nauczycieli 1023[5]) należało do T. N. Sz. W. 697 (+ 80 z poza stanu naucz.[6]).

W r. 1903/4 na ogólną liczbę nauczycieli 1100[7]) należy do T. N. Sz. W. 690 (+ 80 z poza stanu naucz.[8]).

W liczbach ad [1]) [3]) [5]) [7]) nie uwzględniono naucz. sem., z których wielu do Tow. N. Sz. W. należy, tak, że różnica jest jeszcze większa, bo ad [2]) [4]) [6]) [8]) podano wszystkich członków, a więc i naucz. przy seminaryach naucz.

Z tego zestawienia pokazuje się, że liczba członków Towarzystwa N. Sz. W. stale się zmniejsza; gdy bowiem przed dwoma laty nie należało tylko dwustu nauczycieli, to cyfra ta w roku bieżącym przekroczyła sporo czwartą setkę. To smutne zjawisko ma swoje przyczyny. Najpierw — jak to już wspomniałem — jest wśród nauczycielstwa niestety dużo apatyi, obojętności dla spraw pedagogicznych; tacy nieinteresujący się sprawami pedagogicznej natury, nie należą stale do towarzystwa; ukończywszy jako tako pracę w szkole, pragną zapomnieć, że są nauczycielami; drudzy, należąc do towarzystwa, nie uiszczają wkładek; inna kategorya to tacy, którzy wprawdzie płacą wkładki, czynią to jednak tylko dla konwenansu, ale czasopisma nigdy nie czytają; u nich można jeszcze po latach widzieć egzemplarze nawet nie rozcięte; i z tych towarzystwo nie ma żadnej korzyści; są i tacy, którzy z humorystycznej strony biorą pracę towarzystwa, do którego nie należą i swe nienależenie motywują w różny sposób: że towarzystwo sprawy traktuje po dyletancku, że się dużo czasu spędza na „gadanie“ niepotrzebne, — zamiast wstąpić do towarzystwa i pokazać, jak się to nie po dyletancku pracować powinnno; nie brak wreszcie i takich, którzy zwalają przyczynę swego nienależenia do Towarzystwa na Muzeum, twierdząc, że to czasopismo za słabe, że się za mało zajmuje sprawami nauczycielstwa, że młodych nauczycieli nie przyjmuje na współpracowników itd. Te ostatnie motywa, odnoszące się do Muzeum, będę się starał obszerniej omówić i zastanowić nad nimi, czy i o ile są słuszne.

Słyszymy dość często, że Muzeum w drukowaniu prac daje pierwszeństwo swym stałym współpracownikom z pomijaniem młodszych sił, których prace albo się zupełnie odrzuca, albo też niechętnie udziela się im gościnności, że się niektóre Koła traktuje po macoszemu itp. Co do mnie, to tych skarg nie podzielam; przekonałem się bowiem, że są nieuzasadnione, przynajmniej w tym wypadku, który mam na myśli. Czasem bowiem jakieś Koło niewiele pracuje i wyraża swe niezado-

---

[3]) Patrz sprawozdanie R. S. K. za rok 1900/1 str. 10.
[4]) Patrz Muzeum z r. 1902 zeszyt 6 (czerw.) str. 2. (sprawozd.).
[5]) Patrz sprawozdanie R. S. K. za rok 1902/3 str. 15.
[6]) Patrz Muzeum z r. 1903 zeszyt 6 i 7 str. 2. (sprawozd.).
[7]) Patrz sprawozdanie R. S. K. za rok 1902/3 str. 15.
[8]) Patrz Muzeum z r. 1904 zeszyt 5 (maj) str. 2. (sprawozd.).

wolenie, jeśli o jego pracy się przemilcza. W takim wypadku wina spada nie na redakcyę Muzeum, ale na kogo innego. Ale jest jedna okoliczność, która poniekąd umacnia niezadowolonych w swych przekonaniach, a jest nią liczba współpracowników, w której figurują przeważnie nauczyciele ze Lwowa i z Krakowa. Może być, że prowincya za mało dostarcza artykułów, albo że prace nauczycieli z prowincyi nie są tak dobre, jak ich kolegów z wymienionych dwu miast, faktem jest jednak, że w spisie współpracowników Muzeum figurują przeważnie Lwowiacy, po nich idą Krakowianie, a z prowincyi trafi się tu i ówdzie jaka jednostka, która ma szczęście należeć w poczet wybrańców. Nie znam przyczyn tego zjawiska, może być, — jak to powiedziałem — że lwowscy koledzy najchętniej i najlepiej pracują, mimo to ten nieproporcyonalny rozdział pracy jest zbyt rażącym, abym go pominął milczeniem. Nie chcąc zbyt nużyć cyframi, podam statystykę współpracowników Muzeum tylko z 5 ostatnich lat:

W r. 1899 na ogólną liczbę współracowników 42, było ze Lwowa 25 (59·52%), z Krakowa 8 (19·01%), z prowincyi 9 (21.47%).

W r. 1900 na ogólną liczbę współpracowników 36 było ze Lwowa 22 (61·11%), z Krakowa 4 (11·11%), z prowincyi 10 (27.78%).

W r. 1901 na ogólną liczbę współpracowników 44 było ze Lwowa 24 (54·54%), z Krakowa 4 (9·1%), z prowincyi 16 (36·36%).

W r. 1902 na ogólną liczbę współpracowników 44 było ze Lwowa 24 (54 54%), z Krakowa 5 (11·36%), z prowincyi 15 (34·1%).

W r. 1903 na ogólną liczbę współpracowników 57 było ze Lwowa 36 (63·15%), z Krakowa 8 (14·03%), z prowincyi 13 (22·82%).

W ostatnich zatem 5 latach na ogólną liczbę współpracowników 223 było ze Lwowa 131, z Krakowa 29, z prowincyi 63.

A więc ze Lwowa jest zawsze więcej współpracowników, niż połowa ogólnej liczby, choć stosunek członków nie jest takim, bo w ostatnim roku liczył Lwów 194[1]) na ogólną liczbę członków 770 tzn. 25·19%, a liczba współpracowników wynosiła 63·15%, t. j. że prawie każdy piąty członek towarz. naucz. sz. w. we Lwowie jest współpracownikiem Muzeum; Kraków zaś dostarczył w 5 ostatnich latach 29 współpracowników tzn. o 7 mniej niż Lwów w ostatnim roku; a przecież koło krakowskie jest po lwowskiem największe, bo na 770 czł. w ostatnim roku liczyło (koło krakowskie) 149 czł. tzn. 19·35% ogólnej liczby, a procent współpracowników wynosił 14·03%. Na obronę tego stanu rzeczy możnaby podnieść, że nazwiska niektórych współpracowników krakowskich spotykamy prawie w każdym zeszycie Muzeum, podczas gdy praca niejednego autora ze Lwowa nie przekracza i 3 stron druku, a jako współpracownik figuruje na równi z krakowskim, który pisze 10 razy tyle, to mimo to przyznać trzeba, że Lwów liczbą współpracowników przewyższa znacznie inne Koła. Powtarzam, że nie wiem, dlaczego tak jest, ale zdaniem mojem trzeba temu zaradzić

[1]) Patrz spraw. za rok 1903/4 w Muzeum zeszycie 5 (maj) 1904 r. str. 11.

w ten sposób, że się i prowincyę dopuści a często i zachęci do współdziałania.

Wobec tego należy stanowczo powiększyć ramy Muzeum, powiększyć je przynajmniej do ośmiu arkuszy druku zeszyt i w tym też duchu stawia Koło nowosądeckie wniosek; oprócz tego stawia wspomniane Koło propozycye, odnoszące się do zaoszczędzenia miejsca w Muzeum i do powiększenia środków materyalnych tego czasopisma.

1. Dużoby miejsca zaoszczędzono, gdyby przydługie prace wydawano osobno jako oddzielne książki (naturalnie o ileby na to dane prace zasługiwały), a koszta tego wydawnictwa pokryćby można subwencyą Sejmu; Muzeum zaś, jako organ towarzystwa naucz. szk. wyż., powinnoby znaleźć pokrycie kosztów jedynie w wkładkach członków tego towarzystwa; przytem możnaby zastosować w Muzeum to, co praktykuje Zeitschrift für oesterr. Gymnasien, która nie drukuje prac dłuższych nad dwa arkusze druku. Tym sposobem zyskanoby miejsce na prace krótsze, które obecnie miesiącami czekać muszą, aż przyjdzie na nie kolej, czasami po to, aby ukazać się w druku, kiedy już straciły na aktualności.

2. Niekiedy pojawiają się w Muzeum bardzo obszerne recenzye prac słabych; lepiejby było powiedzieć krótko, że praca jest zbyt słabą, aby o niej dużo pisać, zamiast „użyć sobie“ — jak to powiadają — na jej autorze; natomiast możnaby daleko bardziej wyczerpujące umieścić recenzye artykułów i książek dobrych.

3. Również wiele miejsca zajmują często sprawozdania z posiedzeń Kół, czasami całkiem niepotrzebnie; zdaniem naszem lepiej ogłosić referat, uwzględniający zdania ludzi, biorących udział w dyskusyi, aniżeli podawać w całej rozciągłości, jakiego zdania jest pan X lub pan Y. Możeby dobrze było, gdyby Redakcya zażądała od Kół treściwszych sprawozdań, co jej tem łatwiej przyjdzie, że już dziś wiele Kół zrozumiało potrzebę tej ekonomii; to nie znaczy, byśmy byli za zupełnem usunięciem tych sprawozdań, bynajmniej; bo one przecież są dowodem ruchu w danem Kole, natomiast proponujemy wydatne obcięcie ich długości.

4. Do tego samego celu zmierzałby też większy wybór prac. Dziś spotykamy wiele artykułów, któreby lepiej swoje zadanie spełniły, gdyby je umieszczono w jakim poczytnym dzienniku; byłoby to jeszcze połączone z jedną korzyścią, że informowanoby społeczeństwo z najkompetentniejszego źródła; wiadomo bowiem, że prasa nie bardzo przychylnie jest usposobioną dla nauczycielstwa; dowodem tego, że częstokroć z skwapliwością godną lepszej sprawy przypisuje błędy nauczycielstwu, a w wykroczeniach ucznia zazwyczaj staje po jego stronie. Bardzo często w takich wypadkach wina nie leży po stronie dziennika, który został świadomie wprowadzony w błąd, chociaż się zdarzyło już nieraz, że dziennik skutkiem tendencyjnego przedstawienia sprawy wielką krzywdę wyrządził danemu nauczycielowi. Te nieprzyjemności usunąć by można w sposób przez nas podany, na czemby tylko Muzeum

zyskało, bo na miejsce tych rzeczy umieszczaćby mogło prace rzeczywiście naukowe, wartościowe, a nie o zabarwieniu (zakroju) beletrystycznem.

5. Zdaje się, że bez wielkiej szkody możnaby usunąć z Muzeum petycye, podania, referaty itd. z Walnego Zgromadzenia, któremi zapełnia się poszczególne zeszyty od czerwca czasami aż do listopada, a które ciekawym jednostkom znane są ze sprawozdań delegatów, wysyłanych celem zaznajomienia się z omawianemi sprawami. Tych rzeczy nie czytają zazwyczaj i najprzychylniej towarzystwu usposobieni członkowie. Nie negujemy, że wśród tych podań itd. są nieraz artykuły bardzo cenne i dobre, interesujące cały ogół nauczycielstwa; czy nie lepiejby jednak było zamiast tego podać krótką treść obrad, petycyj czy referatów? Korzyśćby stąd wynikła dwojaka, bo najpierw wielu z mniej pilnych czytelników Muzeum przeczyta chętniej artykuł krótszy, treściwy — a o to nam też chodzi — i powtóre zaoszczędzi się dużo miejsca.

6. Nakoniec jeszcze jedna propozycya, zmierzająca do zaoszczędzenia miejsca, by bibliografię umieścić na kilku stronach drukiem tzw. petitem, zamiast — jak się to teraz dzieje — drukować ją rozstrzelonemi, dużemi czcionkami, skutkiem czego zajmuje więcej miejsca niżby powinna.

Podane powyżej sposoby, podyktowane mi przez Koło nowosądeckie, zmierzają do zyskania miejsca; ale potrzebie powiększenia pisma nie zaradzają, co najwyżej w małej części. Najłatwiej osięgnąć by można zamierzony cel przez podwyższenie prenumeraty — ale to jest wykluczonem, bo z pewnością pogorszyłoby sprawę. Muzeum straciłoby przynajmniej połowę z dzisiejszej liczby prenumeratorów; już teraz trudno nieraz ściągnąć te 2 K kwartalnie, a podwyższenie choćby o 1 K na kwartał odstręczyłoby wielu prenumeratorów i zwiększyłoby tylko trudności ściągania należytości od niechętnych. Przyznać musimy, że Muzeum w porównaniu z innemi czasopismami jest bardzo tanie. Tak np. Lehrproben und Lehrgänge, wychodzące w Halle, których poszczególny zeszyt obejmuje przeciętnie 120 stron, kosztuje 2 M 50 Pf = 1 złr. 50 ct., albo Zeitschrift für oesterr. Gymn. kosztuje rocznie 24 Koron, podczas gdy Muzeum, dorównujące wymienionym czasopismom liczbą stronic, kosztuje tylko 6 koron rocznie (gdyż 2 kor. obraca się na potrzeby Koła); mimo to jednak Koło nowosądeckie nie jest za podwyższeniem tej kwoty z wyżej wymienionego powodu.

A jednak trzeba koniecznie powiększyć dochody Muzeum, jeśli chcemy powiększyć jego ramy. Częściowoby to nastąpiło, gdyby wszystkie Koła zrzekły się swej kwarty, albo jej części; ale kwota ta byłaby tak małą, żeby absolutnie nie usunęła braków i nie pokryła kosztów powiększenia. Jednak gdyby to nawet zaradzało złemu, to zrzeczeniu się kwarty sprzeciwi się wiele Kół, które właśnie tą kwartą pokrywają wydatki swoje, opłacając czy to administracyą swą, czy też wysyłanie delegatów na Walne Zgromadzenie, czy też wreszcie drukując na swoją rękę prace swych członków. Że niektóre Koła się nie zechcą

zrzec się tej kwarty, to nie ulega najmniejszej wątpliwości, -- a gdyby podobny wniosek tu kto postawił, to muszę oświadczyć w imieniu Koła nowosądeckiego, że się ono sprzeciwia temu wnioskowi. Ten sposób nie prowadzi do celu, musimy się więc oglądnąć za innym.

Jeśli trochę dłużej zastanawiałem się nad powodami, dla których wielu nauczycieli nie należy do naszego towarzystwa, to miałem w tem pewien cel. Wspomniałem o niektórych przyczynach, z których niejedną możnaby usunąć. A więc trzeba starać się o ustawiczne podnoszenie Muzeum, by stanęło na równi z podobnemi pismami zagranicznemi, a zarazem trzeba zjednywać nowych współpracowników, i drukować ich prace, o ile będą czyniły zadość wymaganiom. To stanowczo przysporzy towarzystwu członków, a co za tem idzie, powiększy fundusze. W roku bieżącym wynosi liczba nienależących nauczycieli do naszego towarzystwa przeszło 400, przyczem zaznaczyć muszę, że liczba ta stale z roku na rok wzrasta, mimo, że z każdym rokiem podnosi się cyfra nauczycieli w szkołach średnich. Fakt ten daje dużo do myślenia, nie wróży on stanowczo dobrze o przyszłości, a powtóre dowodzi, że Muzeum nie w zupełności spełnia swoje zadanie. W liczbie tej 400 będzie ze 100 takich, którzy żadną miarą nie dadzą się pozyskać dla towarzystwa; pozostałych zaś trzystu przystąpi do nas z pewnością po usunięciu przeszkód, które ich dziś zdala od nas trzymają. A zdaniem mojem towarzystwo powinno ich zjednać dla siebie, bo najpierw przedstawiają oni kapitał roczny 1800 K, którym absolutnie pogardzić nie można, a powtóre wśród nich jest z pewnością kilka jednostek, któreby mogły swemi pracami zasilać Muzeum i przyczyniać się do jego rozwoju, dziś zaś albo dla swych oryginalnych poglądów, albo z obawy, żeby ich prace odrzucono lub po upływie kilku miesięcy drukowano, wstrzymują się z przystąpieniem do towarzystwa naucz. szk. wyż. Nad sposobem pozyskania ich należy się dokładnie zastanowić. Możeby dobrze było wysłać do wszystkich Kół okólnik z zapytaniem: 1. dlaczego ta lub owa jednostka nie należy do towarzystwa i 2. czyby w razie usunięcia tego powodu, przystąpiła do towarzystwa. Odpowiedź na drugie pytanie byłaby zarazem wskazówką, w jakim duchu czy kierunku Muzeum powinno się rozwijać. Ta ostatnia propozycya wysłania do Kół wymienionych pytań pochodzi nie od koła nowosądeckiego, ale odemnie.

Przeglądając sprawozdania roczne administracyi Muzeum, przyjdziemy do przekonania, że możnaby zrobić bardzo daleko idące oszczędności przy jednej pozycyi t j. przy honoraryach autorskich. W tym też duchu podaje Koło nowosądeckie wniosek, może bardzo oryginalny, jednak mający tę korzyść, że wprowadzony w życie zwiększy dochody towarzystwa, a raczej zmniejszy wydatki. Dziś pisze się tak dużo, że Redakcya musi prosić, by nie nadsyłano prac. Dlaczego? Bo Muzeum dobrze płaci. Otóż nasz środek zaradzi i hiperprodukcyi prac, pisanych w tym celu, żeby za nie płacono, i z tego powodu czasami przydługich, żeby więcej zapłacono. Otóż my stawiamy wniosek: aby Muzeum płaciło tylko za dobre prace. Kto jednak ma rozstrzygać, która praca dobra

lub słaba? Odpowiedź łatwa: Koła, które odpowiedzi swe posyłają na ręce Redakcyi. Redakcya nie będzie mogła postępować samowolnie i nie będzie narażona na zarzut protegowania pewnych jednostek czy Kół, bo Koła same wydają sąd, które prace zasługują na zapłatę. Projekt nasz zmusi poniekąd autorów do pisania prac tylko dobrych, skoro za prace słabe nie otrzyma się żadnego honoraryum; bo każdemu będzie zależało na tem, by jego artykuł opłacono. Inne dobre strony naszej propozycyi są następujące: że piszący słabe prace nie będą zalewali redakcyę swymi płodami, powtóre, że autorom, piszącym długie artykuły celem otrzymania jak największego honoraryum, każe się ograniczyć do minimum, skoro Redakcya nie płaci za długość, ale za dobroć pracy; to zaś wszystko przyczyni się z pewnością do podniesienia wartości Muzeum. Możeby kto zarzucił, że Muzeum będzie musiało mimo to dużo drukować. Oczywista, że tak, dlatego też proponujemy rozszerzenie zeszytu na 7—8 arkuszy druku, — ale wydatki się zmniejszą, skoro tylko dobre prace będzie się opłacać. Projekt nasz w praktyce przedstawiałby się w sposób następujący: Po przeczytaniu każdego zeszytu Muzeum Koło orzeka za pomocą głosowania, — a więc projekt nasz ma jeszcze jedną stronę dodatnią, be zmusza poniekąd do czytania (bo chcąc wydać opinię, czy dany artykuł jest dobry, musi się go przeczytać) — którą pracę uważa za najlepszą, którą stawia ze względu na jej wartość na drugiem, trzeciem miejscu itd. Te opinie przesyłają wszystkie Koła na ręce Redakcyi, która zlicza głosy (każde Koło przedstawia wartość jednego głosu) i płaci następnie za najlepszą pracę. Prawda, że autorowie prac, uznanych za dobre, będą musieli na ten wynik czekać jakiś czas, ale możemy czekać dziesięć miesięcy na otrzymanie remuneracyi za nadliczbowe godziny, to można też choćby i dwa miesiące poczekać na kilka czy nawet kilkadziesiąt koron.

Uwagi odczytane przez prof. Leonharda wywołały żywą replikę ze strony prof. Dr. Flacha i dyskusyę formalną, wśród której prof. R. Jamrógiewicz w imieniu Koła bocheńskiego wniósł rezolucyę, by Walne zgromadzenie poleciło Wydziałowi powiększyć dotychczasową liczbę arkuszy druku Muzeum kosztem dochodów wydawnictw Towarzystwa, w miarę potrzeby.

Rezolucyę tę, popartą przez kilku następnych mowców Walne Zgromadzenie uchwaliło, zaś wnioski Koła nowosądeckiego przekazało Wydziałowi do rozpatrzenia.

W celu odpowiedzi na zarzuty, uczynione redakcyi Muzeum Walne zgromadzenie na wniosek Dr. Opuszyńskiego udzieliło głosu redaktorowi Dr. Mańkowskiemu.

Dr. Mańkowski dziękuje Kołu nowosądeckiemu za poruszenie sprawy Muzeum. W krytyce i dezyderatach Koła widzi szczerą chęć poprawienia i ulepszenia pisma. Gdyby taka chęć ożywiała wszystkich członków Towarzystwa, Muzeum rozwijałoby się o wiele lepiej niż się rozwija.

Zarzuty jednak i dezyderaty podniesione w Kole nowosądeckiem, jak i w innych Kołach, w których pismo nasze omawiano, nie liczą się z warunkami pisma i trudnościami z jakiemi redakcya musi walczyć. Kolegom nie znającym tych trudności, zdaje się, że usunięcie braków pisma, które uczuwają, zależne jest tylko od redakcyi. Lecz sama redakcya nie stwarza pisma. Rozwój pisma zależy od trzech czynników: od warunków materyalnych, od współpracowników, a w ostatnim rzędzie dopiero od redakcyi, która pociąga współpracowników do działania, po części ich inspiruje, prace ocenia, wybiera i ewentualnie je korryguje. Układ pisma niewątpliwie zależy od redakcyi, ilość prac w pewnej tylko mierze, zaś jakość zależna jest głównie od sił współpracowniczych, jakiemi redakcya rozporządza.

Uczyniono zarzut, że redakcya za mało ma współpracowników, szczególniej młodszych. Że co do liczby współpracowników jest znaczny postęp, wystarczy porównać liczbę ich wykazaną w ostatnim roczniku, z liczbą lat poprzednich. Prawda, że liczba ta w stosunku do ogólnej liczby nauczycieli w kraju nie jest wielką, wynosi bowiem około 5%, lecz jeśli się z ogólnej liczby nauczycieli odtrąci będących w toku egzaminu nauczycielskiego, nie mających więc czasu na pisanie artykułów, jeżeli się uwzględni tych, którzy sterani pracą zawodową nie mają już sił w wolnych od pracy chwilach chwytać za pióro i pisać artykuły, jeśli się nie będzie liczyć katechetów, chętniej zasilających swemi pracami swój własny organ, i jeśli się nie weźmie w rachubę dyrektorów, mających urzędowej pisaniny aż do przesytu, okaże się z pewnością, że około 15% pozostałych nauczycieli służy piórem naszemu pismu. A trzeba wziąć na uwagę, że wielu nauczycieli zasila w znacznej części swemi pracami pisma poświęcone specyalnym naukom, jak Kwartalnik historyczny, Kosmos, Eos i wydawnictwa Akademii Umiejętności, nie mówiąc już o pracy nad podręcznikami szkolnymi, wykładach, lekcyach i t. p.

Jeżeli się to wszystko uwzględni, to liczba współpracowników Muzeum wśród grona nauczycieli nie wyda się znów tak szczupłą. Nie jest to wprawdzie stan taki, jaki widzimy w Niemczech, gdzie tyle jest organów poświeconych sprawom wychowania i szkolnictwa, a które nauczyciele szkół średnich obficie zasilają swemi pracami, — lecz trudno, na to żadna redakcya nie poradzi, Niemcy przychodzą już na świat z inklinacyą do pissnia, my z usposobieniem temu przeciwnem.

Co do zarzutu, że redakcya nie pociąga młodszych sił do pracy, to jest on niesłuszny. Redakcya nie tylko nie odsuwa młodych ludzi od współpracownictwa, lecz owszem, przyjmuje chętnie ich prace i względniej je ocenia, zachęca do pisania, nie szczędzi rad i wskazówek tym, którzy okazują chęć współdziałania. Wielu też dziś poważnych autorów umieszczało swe pierwsze prace w Muzeum. Lecz trudno, by redaktor wiedział o każdym, nawet na prowincyi, który ma chęć współdziałać w piśmie, jeśli on sam nie zgłosi się z propozycyą lub nie nadeszle swej pracy. Z tej jednak strony niestety propozycye i podaż wcale nie są obfite. Wyjaśnić to można z jednej strony tem, że młodzi nauczyciele nie chcą pisać o kwestyach z praktyki szkolnej, zanim nabędą

własnego doświadczenia, z drugiej zaś, że pole teoretycznej pedagogiki wogóle leży u nas jeszcze odłogiem.

Między innymi uczyniono także zarzut, że redakcya umieszcza przeważnie prace nauczycieli ze Lwowa, postponuje zaś prace nauczycieli z prowincyi. Na zarzut taki możnaby tylko wówczas odpowiedzieć, gdyby ktoś wykazał, że taką pracę, znaną mu jako dobrą, redakcya odrzuciła. Redakcya jest jednak pewną, że takiego uzasadnionego zarzutu nikt nie uczyni. Że zaś Muzeum liczy najwięcej współpracowników ze Lwowa, to jest rzeczą całkiem naturalną. Redaktor może na miejscu w osobistem zetknięciu się pozyskiwać współpracowników, wywierać nacisk na nich, otrzymywać od nich prace. Osobiste też stosunki jego dozwalają mu wiedzieć, do kogo się zwrócić, kogo o co prosić. Redakcya nie zaniedbuje jednak obowiązku starania się o współpracowników z prowincyi. Niejednokrotnie zwracała się do różnych osób z propozycyą współpracownictwa, nazbyt często jednak usiłowania te spełzły na niczem. Mimoto szereg współpracowników z poza Lwowa przedstawia w ostatnim roczniku wcale pokaźną liczbę, zwyż 20-tu, a jeśli się zważy, ile miejsca zajmują ich prace, to zarzut postponowania nauczycieli nie lwowskich okaże się zupełnie bezpodstawnym.

Zarzucono, że nie wszystkie artykuły umieszczane w Muzeum są równie dobre, i żądano, by redakcya drukowała prace tylko najlepsze. Prawda, że nie wszystko, co Muzeum drukuje jest równie dobre, lecz do takiej perfekcyi jeszcze żadne pismo nie doszło, by wszystkie zawarte w niem rzeczy były równej wartości — jest to wprost niemożliwe do osiągnięcia. Żądanie zaś, by redakcya z prac nadsyłanych drukowała tylko najlepsze, nie da się pogodzić z żądaniem, by pociągać młodych ludzi do współpracownictwa. Prace początkujących autorów nie mogą być tak dobre, jak autorów wytrawnych. Odrzucanie więc prac słabszych miałoby ten skutek, że młodzi autorowie zraziliby się do pisma zupełnie. Również żądanie, by artykuły drukowane w Muzeum poddawane były Kołom do osądzenia, czy mają być honorowane, jest nowością nie praktykowaną nigdzie, a nie zapewniającą wcale korzyści pismu. Taki proceder, pominąwszy, że nie dawałby jeszcze gwarancyi słusznej oceny, w krótkim czasie odstraszyłby wszystkich współpracowników od pisania. Autorowie są bardzo drażliwi, nieoględne z nimi postępowanie mogłoby pismo doprowadzić do upadku. Inną też jest rzeczą rozpisywanie konkursu na jakąś pracę, a inną wydawanie pisma. W pierwszym wypadku ma się do czynienia z pracami tego samego rodzaju, co umożliwia ich porównanie, w drugim są prace różne, których wartość mierzoną być musi programem pisma, jego tendencyą, potrzebami różnych czytelników i aktualnością ze względu na różne czasu i miejsca okoliczności. Tej miary redakcya z swej ręki wypuścić nie może, jeżeli nie ma przestać być redakcyą. Do oceny artykułów z zakresu poszczególnych nauk powołuje redakcya specyalnych recenzentów, do oceny artykułów kierowniczych ma stałą komisyę redakcyjną, wybraną przez Wydział. Zwiększenie ponadto aparatu recenzyjnego redakcyi utrudniłoby w wysokim stopniu technikę redakcyjną. Honorowanie zaś tylko pew-

nych artykułów, a drukowanie innych bezpłatnie, wytworzyłoby dwie kategorye współpracowników wyższo- i niższorzędnych, z których drudzy uważaliby się za upośledzonych i wyzyskiwanych przez pismo. To wcaleby nie zachęcało młodych ludzi do współpracownictwa.

Także niewłaściwe jest żądanie, by sprawozdania z posiedzeń Kół redakcya dla oszczędzenia miejsca skracała. Z powodu takich skracań były w Kołach przed laty liczne skargi i żale na redakcyę, skutkiem czego Wydział postanowił, aby sprawozdania te o ile możności drukować tak, jak je podają sekretarze Kół. Od nich więc Koła, jeżeli sądzą, że w sprawozdaniach ze swych posiedzeń są rzeczy zbyteczne, powinny żądać, by pisali treściwiej. Te sprawozdania stanowią wielką część historyi życia w naszem Towarzystwie i przyczyniają się do jego rozbudzenia, szczególniej w Kołach prowincyonalnych ; z tego przeto względu redakcya lekceważyć ich nie może, tembardziej, że bardzo często, czy to w streszczeniach referatów, czy dyskusyi nad nimi przeprowadzonych, znajdują się cenne myśli, spostrzeżenia i uwagi.

Wydawanie obszerniejszych prac osobno drukiem nie spowodowałoby żadnej oszczędności w wydatkach Towarzystwa. Wprawdzie druk Muzeum mniejby kosztował, lecz ta oszczędność poszłaby na pokrycie tych osobnych wydawnictw, pismo zaś przez usunięcie z jego ram artykułów na większą opracowanych skalę straciłoby na wewnętrznej wartości. Obecnie jest prąd ogólny umieszczania nawet bardzo obszernych prac w pismach peryodycznych. Osobno wydana praca zwraca na siebie uwagę tylko szczupłego koła czytelników, podczas gdy umieszczona w piśmie peryodycznem wśród innych rzeczy często pobudza ciekawość mniej nią interesowanych. Przez to zyskuje praca na poczytności. Artykuły umieszczane w pismach fachowych nie znikają też tak łatwo z widowni umysłowej, jak prace osobno wydane. Każdy, pracujący w jakimś dziale nauki, zmuszony jest często przeglądać roczniki pism do tego działu się odnoszących, podczas gdy prace osobno wydane, dla braku realnych bibliografij, obejmujących większe okresy czasu, usuwają się łatwiej z uwagi. Dlatego wolą autorowie drukować swe prace w pismach niż wydawać je osobno.

To jest jedną z przyczyn, dla których liczba pism fachowych tak bardzo wzrasta. Powódź broszur kilku i kilkunastuarkuszowych zdaje się zmniejszać, natomiast wydawnictwa wielkich dzieł i pism fachowych rosną.

Co do recenzyi zbyt obszernych, zarzut uczyniony Muzeum tyczy się tylko krytyk podręczników szkolnych. Ze względu jednak na doniosłe znaczenie podręczników dla nauki szkolnej i z uwagi, że gruntowna krytyka przyczynia się do ich ulepszenia w następnych wydaniach, redakcya nie krępuje swych recenzentów oszczędnością miejsca, a czyni to zgodnie z uchwałą Wydziału i programem pisma. Dział bibliografii redakcya rozszerzyła na życzenie z wielu stron przez Koła wyrażone. Podawanie krótkiej treści przy każdym tytule, powiększyłoby dział ten nadmiernie bez wielkiej korzyści, gdyż takie notatki nie

o wiele więcej pouczają niż sam tytuł. By zaś potrzebie dokładniejszej informacyi w części zadość uczynić wprowadziła redakcya dział przeglądu ważniejszych dzieł i artykułów z literatury pedagogicznej.

Co się zaś tyczy żądania, by drukować bibliografię mniejszemi niż obecnie czcionkami, to druk mniejszy jest znacznie kosztowniejszy; nie oszczędziłoby się przez to wiele, natomiast niewyraźny druk dla wielu czytelników byłby bardzo niedogodny.

Kończąc wyraża mowca swe przekonanie, że istotny postęp pisma może być tylko osiągniętym przez znaczne jego rozszerzenie. Dlatego z prawdziwem zadowoleniem wita uchwałę Walnego Zgromadzenia, żądającą powiększenia Muzeum.

Prof. Kopia prostuje niektóre zapatrywania wyrażone podczas dyskusyi i stwierdza, że Wydział Towarzystwa dopłaca rocznie do Muzeum z wydawnictw około 1000 koron, gdyż wkładki członków nie pokrywają kosztów wydawnictwa.

Prócz tego są znaczne zaległości wkładek, wynoszą one 2.000 K. Niektórzy nie płacą wkładki przez dwa i trzy lata. Chodzi więc o regularne uiszczanie wkładek. Jest jeszcze jeden sposób zyskania środków na Muzeum. Towarzystwo wydaje książki szkolne. Niechaj każdy z członków popiera to wydawnictwo, niechaj filologowie używają w szkole tekstów, wydawanych przez Towarzystwo, przyrodnicy i fizycy niechaj wprowadzają do klas nasze podręczniki, to będziemy mieli więcej funduszów na nasze czasopismo.

Przewodniczący przystępuje do p. XI. porządku dziennego: Wyboru Wydziału Towarzystwa. Dla porozumienia się obecnych zawiesił obrady na 5 minut.

Po przerwie otworzył dyskusyę nad referatem Dr. Piaseckiego.

Dyskusya.

Ks. Dr. Jeż nie bez pewnej obawy zabiera głos w tej sprawie, nauczony przykrem doświadczeniem z przed 2 lat, kiedy przemowę jego, w tej samej sprawie wygłoszoną, jedno z pism zupełnie fałszywie przedstawiło, twierdząc, że mowca jest przeciwnikiem gimnastyki i wogóle fizycznego wychowania młodzieży.

Referat Dr. Piaseckiego poruszył mowcę do głębi, wyraża też serdeczną wdzięczność referentowi i Wydziałowi za przedłożenie tej sprawy Walnemu Zgromadzeniu.

Ten referat był skargą, od której — można powiedzieć — bieleje włos, ale skargą męską, bo wskazał źródła złego i środki na jego usunięcie. Tego, że referat niniejszy pominął zupełnie środek najważniejszy t. j. religię, nie uważa mowca za ujemną stronę. Przeciwnie, dobrze jest, że ze stanowiska nauk świeckich stwierdza się to, co dawno głosi religia. Apelujmy więc do rodziców i do młodzieży na drodze zdrowego rozsądku, prawd naukowych, codziennego doświadczenia, może

w ten sposób skutecznie wpłyniemy na podniesienie wychowania i z tej strony trafimy także do społeczeństwa. Nie należy jednak zapominać o religii, która najskuteczniej może wpłynąć na umoralnienie młodzieży. Dla tego mowca pragnie, by Wydział Towarzystwa starał się o poruszenie tej sprawy na następnem Walnem Zgromadzeniu z punktu widzenia religijnego. Będzie to znakomite uzupełnienie dzisiejszego referatu, które niewątpliwie wyda świetne owoce. w naszej młodzieży bowiem grunt religijny jest zdrowy, na nim możemy się oprzeć.

Dr. Krotoski wyraża wdzięczność Wydziałowi, że tę niesłychanie aktualną sprawę ciągle ma na oku i raz po raz zajmuje nią nasze Walne zgromadzenia. Mowca zajmuje się tą samą sprawą od dłuższego czasu. Na podstawie doświadczenia stwierdza, że młodzież krakowska, pod względem moralności, przedstawia obraz bardzo smutny. Jest to powszechny objaw. W zeszłym roku zbierano w Berlinie daty statystyczne, tyczące się chorób płciowych u młodzieży szkolnej; statystyka ta wykazała 25% chorych wenerycznych. Mowca przypuszcza, że u nas nie jest jeszcze tak źle, ale gdyby liczba ta wynosiła tylko 5%, to byłoby już wielkie zło. A tak zdaje się jest. Cały szereg artykułów w naszej prasie dowodzi, że musimy być baczni, bo złe i u nas zaczyna się szerzyć. Na poparcie zapatrywania, że coraz gorzej się dzieje z moralnością naszej młodzieży, mowca mógłby przytoczyć daty i fakta, które świadczą o wielkiem zepsuciu wśród niej. Przeciwko temu zepsuciu działać należy z całą energią. Wnioski Dr. Piaseckiego mają tę dobrą stronę, że traktują sprawę ze strony fizycznej, na którą każdy się godzi. Godząc się na nią nie należy jednak zapominać o stronie religijnej, która jest najważniejszą.

Niektóre postulaty referenta nasuwają pewne wątpliwości. W p. 2. swego wniosku domaga się wprowadzenia do szkoły slejdu i pracy w polu. Jest to rzecz bardzo ważna i pożyteczna. Ale dzisiejszy ustrój szkolny nie zostawia dla niej miejsca; plan szkół naszych jest jak beczka po brzegi wypełniona. Wobec przeciążenia, które on powoduje, nie można nic do niego dodać, choćby to była rzecz najpożyteczniejsza. Przeciążenie to pochodzi stąd, że u nas od r. 1848 załatwia się wszystkie sprawy pedagogiczne mechanicznie, nie pedagogicznie. Nasz plan organizacyjny jest dziełem bardzo dzielnego filologa Bonitza, który wprowadził do szkół naszych całą filologię pruską, do niej dodał nadto wielki materyał realistyczny i stąd pochodzi, że nasz chłopak ma większy bez porównania materyał do nauki, niż w Prusiech. Do tej tak zapchanej beczki, dodano później dla naszych uczniów jeszcze naukę języka, literatury i historyi polskiej, względnie ruskiej, i kazano nam wykonywać to, co pięknie ułożono przy zielonym stoliku.

Tę więc beczkę musimy rozbić, a głównym taranem, którym w nią bić należy, jest postulat fizycznego wychowania. Bez rozbicia tej beczki nie może być mowy o fizycznem wychowaniu.

Tymczasem należy zwrócić uwagę na czynnik wychowawczy innego rodzaju. Pod względem dydaktycznym robi się u nas tyle, że więcej — zdaje się — robić już nie można. Ale pod względem wycho-

wawczym są w szkołach naszych olbrzymie braki. Kto obserwuje naszą młodzież, ten z bolem serca skonstatuje na każdym kroku, że ona uczy się od klasy pierwszej do ósmej kłamać, oszukiwać, cyganić. Nasza szkoła nie jest zakładem wychowawczym lecz raczej szkołą sztuki dyplomatycznej. Winą tego nasze plany, ułożone dla uczniów najzdolniejszych, są one prawdziwie arystokratyczne. Dziś jednak zmieniły się czasy, szkoły muszą być demokratycznemi. Dopóki nie usuniemy tej wygórowanej miary, według której ułożone są nasze plany, i nie zaprowadzimy miary odpowiedniej zdolnościom przeciętnym, póty o rzetelności ze strony młodzieży nie może być mowy.

Pierwiastek wychowawczy w szkole jest pierwszorzędnej wagi. Niechaj każdy nauczyciel uważa, ażeby uczeń nie kłamał, nie oszukiwał, bo to demoralizuje, prowadzi do innego złego. Potrzeba mu darować to i owo, byle tylko był rzetelny. Kapłanem rzetelności musi być każdy nauczyciel; niema ustępu w książkach, niema przedmiotu, któregoby nie można traktować z tego stanowiska. Zaszczepiajmy w młodzież naszą ideały moralne, a zobaczymy, że ona będzie lepsza, tem pewniej, że nasza młodzież z natury jest uczciwsza od każdej innej.

Dlatego także należy dążyć do zmiany istniejących przepisów karności szkolnej. Dzisiejsze przepisy są przestarzałe, drakońskie. Podług nich, jeżeli chłopak coś zbroi, zwłaszcza pod względem płciowym, to go się zaraz wyrzuca ze szkoły. Bądźmy szczerzy — niejednokrotnie łamią laskę nad takiem dzieckiem ci, co sami ongiś najgorszy przykład dawali. Młodzież — to wosk, z którego można wszystko ulepić; poprawiajmy złych chłopców, nie potępiajmy ich zaraz. W przepisach więc naszych powinno być wyraźnie zaznaczone, że uczniów, którzy po raz pierwszy błądzą, nawet pod względem płciowym, nie usuwa się z zakładu, ale że ma się pracować nad ich poprawą. Usuwać należy tylko niepoprawnych.

Jeżeli chłopak wchodzi na złą drogę, to najczęściej dlatego, że nie umie się dobrze bawić, kiedy wyrobi pensum szkolne; nie mając się czem zająć, idzie się wałęsać na ulicę, gdzie łatwo spotyka zepsutych kolegów, którzy go wiodą do złego. W tym względzie kółka sportowe i t. p. przy zakładach szkolnych mogłyby oddać nieocenione usługi.

Uczniów kl. 7. i 8. nie powinno się też traktować jak dzieciaków. Powinno im być dozwolone odwiedzanie n. p. porządnej cukierni, restauracyi i t. p. Lepiej będzie wtedy, niż jest dzisiaj, kiedy uczniowie ukradkiem odwiedzają ostatnie knajpy.

Jedną z najważniejszych rzeczy jest nadzór nad stancyami. Dziś tego nadzoru niema, dlatego stancye są rozsadnikami zepsucia. Warunkiem przyjęcia ucznia do zakładu powinno być umieszczenie go u ludzi dających rękojmię, że będą czuwali nad jego prowadzeniem się. Dziś często stosuje się wątpliwej wartości środek wydalenia ucznia z zakładu, a zapomina się o tem, że przyczyną jego zgorszenia jest najczęściej brak nadzoru. Jeżeli będzie ulokowany w stancyi dobrej, gdzie go będą pilnowali, nie będzie szerzył zgorszenia. Mowca sądzi, że takie dobre

stancye powinnyby otrzymywać subwencye tak, jak dziś bursy, bo one lepsze są od burs, które nie mogą zastąpić życia rodzinnego.

Dalej konieczny jest nadzór nad młodzieżą na ulicy. Ale organa policyjne, które czuwają nad porządkiem i bezpieczeństwem na ulicy, nie mogą absolutnie zajmować się pedagogią. One mogą i powinny wkraczać tam, gdzie nauczyciele wkraczać nie mogą, do obskurnych lokali publicznych. Ażeby zapobiedz odwiedzaniu przez ucznia takich lokali, dobrą usługę oddałyby legitymacye dla uczniów, opatrzone fotografiami właścicieli. W danym razie policyant odebrałby uczniowi legitymacyę i doręczył dyrektorowi.

Powinno się też dążyć do tego, aby zakładów naukowych nie skupiano w wielkich miastach, w których moralność jest stosunkowo gorsza, niż w miastach mniejszych.

Wreszcie z pomocą musi tu przyjść ustawodawstwo. Dziś jest ono przestarzałe, ma cały szereg luk, które należałoby usunąć. Jednym z przepisów, który powinien znaleźć miejsce w naszem ustawodawstwie, byłby przepis co do uwodzenia młodzieży. Takiego przepisu niestety nie mamy.

Również i społeczeństwo samo powinno pozytywnie w tym kierunku działać. Młodsze sfery krakowskie dały już inicyatywę do takiej pozytywnej pracy. Ten krok pierwszy powinien pociągnąć za sobą dalsze. Gdy chodzi o młodzież, o przyszłość narodu, cały kraj powinien stanąć do pracy; w całym kraju powinny powstać towarzystwa opieki nad młodzieżą.

Przewodniczący przerywa dalszy tok dyskusyi i udziela głosu sprawozdawcy Komisyi skrutacyjnej dyr. Zawilińskiemu w celu podania wyniku wyborów Wydziału Towarzystwa.

Dyr. Zawiliński: Głosowało 52, absolutna większość 27.

Przewodniczącym wybrano jednogłośnie Prof. Dr. Antoniego Kalinę.

Zastępcą przewodniczącego wybrano jednogłośnie Radcę Emanuela Wolffa.

Do Wydziału wybrano: pp. Edwarda Charkiewicza, Józefa Czerneckiego, Dr. Ludwika Finkla, Aleksandra Frączkiewicza, Jana Jędrzejowskiego, Celestyna Lachowskiego, Artura Passendorfera, Ks. Dr. Aleksandra Pechnika, Dr. Eugeniusza Piaseckiego, Franciszka Próchnickiego, Stanisława Schneidra, Dr. Kazimierza Twardowskiego, Dr. Konstantego Wojciechowskiego, Emiliana Zarębę.

Przewodniczący: Dziękuję Panom za ten ponowny wybór. Szczerze byłbym wdzięczny Walnemu Zgromadzeniu, gdyby nie było obdarzyło mnie tym zaszczytem. Znam cele Towarzystwa i trudności, z jakiemi walczy, dążąc do nich, wiem, z jaką odpowiedzialnością i z jakimi obowiązkami łączy się godność Przewodniczącego Towarzystwa. Siły moje i zdrowie wymagałyby, ażeby ktoś i młodszy i silniej-

szy zajął to stanowisko. Chociaż u nas ambicye są w ogólności wielkie, — gdy chodzi o to zaszczytne stanowisko, jakoś tych ambicyi niema. Przyjmuję więc tę godność, ale proszę zarazem, ażebyście Panowie, wszyscy, we wszystkich Kołach pracowali, wspólnie ze mną i z Wydziałem nad zrealizowaniem celów Towarzystwa, ażeby każdy, jak kto może, przyczynił się do dobra jego. Niech te słowa, które tutaj padają a w których szczerość wierzę, zamienią się w czyn, niech one będą dźwignią w pracy nad odrodzeniem narodu. Fundujmy naszą pracą podstawy bytu narodowego, fundujmy przyszłość narodu. Ja tak pojmuję zadanie naszego Towarzystwa i obowiązek, który mnie nadal powierzacie. Do własnej osoby i działalności nie przywiązuję wagi, ale liczę na poparcie Wydziału i mogę na nie liczyć na podstawie doświadczenia. Chociaż nie chcę chwalić Wydziału, ale stwierdzam otwarcie, że w nim dużo się robi. W pierwszym zaś rzędzie winienem wyrazić wdzięczność p. prof. Frączkiewiczowi, który jako sekretarz wzorowo spełniał swoje obowiązki. Z drugiej strony apeluję do Kół: niech one żywo się ruszają, niech budzą ruch wśród nauczycieli, życie w żywszem tempie, niż to było dotychczas. Zwracam się też do każdego z Panów z osobna, byśmy pracowali wszyscy ramię w ramię nad urzeczywistnieniem wzniosłego celu, który przyświeca naszemu Towarzystwu.

Jeszcze raz dziękuję szanownym Panom za wybór w imieniu własnem, Pana Wiceprezesa, oraz całego nowego Wydziału.

Po tej przemowie, przyjętej hucznymi oklaskami, przystąpił Przewodniczący do dalszych obrad nad wnioskami Dr. Piaseckiego.

Dalszy ciąg dyskusyi nad referatem Dra Piaseckiego:

Prof. W Heck: Ponieważ pora spóźniona, wnoszę, aby zamknąć dyskusyę ogólną, a dyskutować szczegółowo nad każdym z punktów. (Przyjęto). Przemawiali jeszcze zapisani do głosu przed zamknięciem dyskusyi:

Dr. Jordan: Wdzięczność największa należy się referentowi, że zajął się kwestyą, nad którą niema ważniejszej. Jeżeli kto, to my przedewszystkiem powinniśmy pamiętać o tem, o ile niebezpieczniejszy jest człowiek mądry, a niemoralny od niemoralnego, a głupiego. Ale z moralnością naszej młodzieży nie jest tak źle, jak to przedstawił Dr. Krotoski. Mowca, choć nie nauczyciel szkoły średniej, zna młodzież naszą doskonale, mając z nią dużo styczności, zresztą jako członek Rady szkolnej wie, że wśród spraw dyscyplinarnych, załatwianych na posiedzeniach Rady, stosunkowo niewiele jest takich, któreby świadczyły o szczególniejszym zaniku moralności u naszej młodzieży.

Trzeba pamiętać, że młodość ma swoje prawa; jeżeli każdy z nas miał przecież w życiu swojem chwile, o których myśli, że głupstwa robił, to powinniśmy, mówiąc o młodzieży, pamiętać o tem dobrze. Co do dat statystycznych, które mają wykazywać wzrost zepsucia, można

powiedzieć: szkoda, że nie mamy statystyki z przed laty 30-tu. Na takiej dopiero podstawie moglibyśmy oprzeć pewne wnioski.

Z drugiej strony nie ulega wątpliwości, że z moralnością naszej młodzieży nie jest dobrze. Na każdym kroku widać — jak w całem zresztą społeczeństwie — pewne rozluźnione obyczaje u młodzieży. Żadna rzecz nie stoi na jednem miejscu; więc choć dziś nie jest tak strasznie, jak to przedstawił Dr. Krotoski, mimo to młodzież nasza — trzeba przyznać — psuje się. A ponieważ nam zależeć powinno na każdej jednostce, więc z tego powodu sprawa przez p. referenta poruszona jest tak aktualna.

Wśród wniosków referenta są takie, które należałoby od razu przyjąć. Ale obok nich poruszono kwestye, które wymagają ogromnej rozwagi, kwestye obosieczne, mogące wydać doskonałe owoce, ale też i wręcz przeciwnie. Takie wątpliwości budzi myśl związków studenckich, organizacyi, o których wspomniano w referacie. To jest rzecz niebezpieczna, dlatego bez wielkiej rozwagi nie można jej uchwalić.

Druga kwestya, która wymaga zastanowienia, to udział policyi w całej akcyi. Dziś policya nie ma władzy wobec lokalów, w których przyjmują uczniów. Dlatego powinniśmy dążyć do takiej zmiany ustaw administracyjnych, któraby tę władzę policyi dawała. Ale kwestya policyi ma w tej sprawie różne drażliwości, z któremi trzeba się liczyć.

Pan referent w ogólności poruszył bardzo wiele kwestyi, ale też niektórych, ważnych, wcale nie dotknął; dlatego mowca czyni następujący wniosek:

Walne Zgromadzenie, uznając pierwszorzędną doniosłość sprawy moralnego wychowania młodzieży, wyraża Wydziałowi Towarzystwa i jego referentowi, p. Dr. E. Piaseckiemu, swoje uznanie za zajęcie się i przedłożenie szeregu wniosków w tej sprawie.

Walne Zgromadzenie wyraża przekonanie, że wnioski te należycie przeprowadzone, mogłyby wywrzeć poważny wpływ na polepszenie stosunków moralnych między młodzieżą; jednakowoż uznaje także, że niektóre z nich są obosieczne i wymagają głębokiej rozwagi i dyskusyi, zanim uchwalone zostaną. Niemniej nie wyczerpują one całej sprawy.

Z tego powodu Walne Zgromadzenie przyjmuje wnioski 1, 2 a) b) i 3; wniosek zaś 2 c) i 4 odsyła do Wydziału z wezwaniem, aby Wydział wezwał wszystkie Koła do zajęcia się tą sprawą i na podstawie ich opinii przedłożył swe wnioski na najbliższem Walnem Zgromadzeniu.

W punkcie 2 b) celem uniknięcia nieporozumienia należałoby dodać przy wyrazie „warsztacie“ słowo „szkolnym“.

Wogóle jest to sprawa bardzo rozległa; należałoby załatwiać ją stopniowo, gdyż odrazu, w całości, nie da się ona obrobić i załatwić.

Dyr. I. Petelenz pragnie sprostować niektóre błędne pojęcia, jakie w tej kwestyi panują, bo są one przyczyną, dla której sprawa ta nie może ruszyć z miejsca. Różnica pojęć zaznaczyła się w przemowie Dra Jordana w porównaniu z tem, co mówił Dr. Krotoski. Moralność naszej młodzieży inaczej wygląda w pojęciu jednego, a inaczej w pojęciu drugiego mowcy. Powód do tego dał sam p. Referent, który pojmuje moralność głównie jako życie płciowe. Jest to jednak tylko jedna strona tej rzeczy. Kwestya ta zajmuje nas od lat 20-tu i w ciągu tego czasu mieliśmy nieraz sposobność skonstatować, jak zgubną jest dla tej sprawy przesadna pruderya. Lepiej będzie dla niej, jeżeli w pruderyi nie będziemy iść za daleko. Sama ta kwestya jest trudna i nader skomplikowana. Mowca jako poseł do parlamentu otrzymał do referatu dwa memoryały, będące w związku z omawianą sprawą. Jeden memoryał w sprawie szerzenia się chorób syfilistycznych wnieśli mężczyźni, mianowicie towarzystwo lekarskie, drugi towarzystwo pań „Wiener Hausverein“. Jeden i drugi memoryał opracowany bardzo gruntownie.

Mowca przestudyował całą statystykę załączoną do tych memoryałów, ale dat, odnoszących się do uczniów, nie znalazł tam wcale. Panie żądają w swem podaniu, ażeby parlament uchwalił zwołanie ankiety, któraby sprawę gruntownie roztrząsła i wyjaśniła i w ten sposób umożliwiła rozwiązanie tej kwestyi. To niechaj służy zamiast długich wywodów jako dowód, że my tej kwestyi tak łatwo nie rozwiążemy. Jest to kwestya socyalna, która wymaga arcygruntownych studyów ze strony najpoważniejszych organów i osobistości.

My możemy co najwyżej przyczynić się do tego, by tą sprawą zajęły się czynniki ustawodawcze jedynie powołane do tego, co wymaga nieraz zmiany zasad społecznego porządku. Zajmując się tą sprawą powinniśmy kierować się zasadą sine ira et studio, aby nie przesadzić.

Co do wniosków p. Referenta mowca podziela zapatrywania Dra Jordana. Ale i inne punkty budzą pewne wątpliwości. Mowca uznaje znaczenie pracy ręcznej w wychowaniu młodzieży. Dzisiaj jednak wobec przeciążenia, panującego w szkołach, nie wiedzieć, gdzie tę pracę umieścić. Bo przeciążenie jest w naszych szkołach bez wątpienia. Ono to jest między innemi przyczyną demoralizacyi. Młodzież nasza, widząc, że nie może podołać nadmiernym wymaganiom, niejednokrotnie nie stara się nawet uczynić im zadość, wałęsa się bezczynnie, a to prowadzi do złego. Więc dążyć powinniśmy do zmiany dzisiejszych planów, do ich zdemokratyzowania, jak mówił Dr. Krotoski, nie takiego jednak, żeby w szkołach naszych nie było miejsca dla arystokracyi umysłowej. Tej nie chce mowca szkół pozbawiać.

Wniosek trzeci jest bardzo ważny i wprowadzony w życie przyczyni się niezawodnie do podniesienia wychowania. Ale w motywowaniu tegoż wniosku nie należy również iść za daleko. Mowca spotkał się raz z referatem w tej samej sprawie, którego statystyka

wykazywała 80% uczniów chorych. Była to przesada, która tylko osłabiła argumenty i wywody referenta. Opierać się należy jedynie na faktach, dokładnie stwierdzonych. Mamy dość innych argumentów arcysilnych za wprowadzeniem instytucyi lekarzy szkolnych, więc nie potrzeba się uciekać do przesady. Co do tej sprawy, to należy domagać się stanowczo, aby zakres działania lekarzy szkolnych był jak najdokładniej określony, by ich stosunek do dyrekcyi i grona nie podlegał żadnej wątpliwości.

Inaczej rzecz cała mogłaby być zwichniętą i zawieść oczekiwania, jak zawiodły nas już inne rzeczy n. p. mundurki. Mundurki nie osiągnęły celu, dla którego je zaprowadzono, a tylko sprawiły, że uczniowie, dopuszczający się wybryków, narzucają się wszystkim w oczy, podczas gdy cała masa młodzieży zacnej, szlachetnej nie zwraca na siebie uwagi. Stąd pochodzi owo generalizowanie wybryków i zdrożności. Tymczasem w rzeczywistości pod względem moralnym dzisiaj stosunki są lepsze, niż niegdyś. Dziś na uniwersytetach więcej jest młodzieży wstrzemięźliwej, niż dawniej. Mowca zna domy, w których rodzice nie gardzą trunkami, podczas gdy synowie są eleuterzystami. W Wiedniu nasza młodzież, uczęszczająca do szkół wyższych, jest więcej wstrzemięźliwą i stateczną, niż młodzież innych narodowości. Dowodem jest fakt, że nasza młodzież trzyma się tam zdala od burd, które wyprawiają słuchacze innych narodowości. Należy nam szukać środków, któreby zapobiegły szerzeniu się zepsucia wśród młodzieży, ale równocześnie powinniśmy pamiętać, że na sprawę tę potrzeba patrzeć trzeźwo, nie nakładać barw zbyt czarnych, bo tc sprawie nie pomoże.

Dr. Mańkowski: Mowca przypomina, że sprawę moralności młodzieży poruszył był przed czterma laty na walnem zgromadzeniu Tow. w Krakowie, lecz wówczas spotkał się z największą opozycyą. Dziś cieszy go to, że referat Dra Piaseckiego w tej samej sprawie znalazł uznanie. Na razie najważniejszem jest samo poruszenie tej sprawy, zwrócenie uwagi publiczności, że młodzież wymaga pod względem moralnym opieki. Świadomość złego obudzi czujność rodziców, obudzi sumienie rodzicielskie. Jeżeli to osiągniemy, uzyskamy bardzo wiele. Tu potrzebne jest działanie ciągłe; na tej drodze dojdziemy do tego, że nie tylko my sami, ale całe społeczeństwo będzie chroniło młodzież przed zepsuciem. Wtedy zbyteczne będą wszelkie ustawy, instrukcye, przepisy i t. p.

Mowca wierzy w skuteczną działalność ducha, nie martwych liter; dlatego nie godzi się z Dr. Krotoskim, który żąda, byśmy przepisy dyscyplinarne tak skonstruowali, by one wskazywały, jak należy postępować z uczniem, który po raz pierwszy coś zbroi, jak z takim, który zrobi coś złego po raz drugi i t. d.

Grono nauczycielskie składa się z ludzi, którzy powinni się kierować nie martwą literą przepisów, ale duchem wychowania i nauki. Wtedy tylko z opinią i uchwałą grona co do uczniów niemoralnych liczyć się będą poważnie władze szkolne i nie będą trzymać się niewolniczo brzmienia bezdusznych paragrafów.

Zarzuty Dra Krotoskiego, skierowane przeciw naszym planom i instrukcyom, jak i żądania jego, by zmienić te plany, są słuszne — lecz nim ta sprawa się załatwi, zanim pojawią się nowe plany i instrukcye, jeżeli czekać będziemy na to, młodzież nasza będzie tępiała umysłowo i upadała moralnie. Teraz już trzeba przeciwdziałać złemu. Mimo złych planów należy nam starać się usilnie, by myśli i dążenia naszej młodzieży skierowały się na dobre tory, należy nam korzystać z każdej sposobności, z każdego środka, jaki możemy znaleźć wśród obecnych stosunków, aby chronić młodzież od zepsucia.

W zakresie naszej działalności znajdzie się niejedna sposobność i niejeden środek przeciw złemu. Wystrzegajmy się tylko bojaźliwego oglądania się na każdym kroku na przepisy i paragrafy, a wiele będziemy mogli w tym kierunku uczynić mimo niekorzystnych obecnych warunków.

Prof. Reiss wnosi imieniem Koła jarosławskiego, by do wniosku 2 b) dodać wyrazy: pod nadzorem nauczycieli.

Prof. W. Heck zgłasza dodatek do ustępu drugiego we wniosku czwartym, a mianowicie po wyrazie: zaostrzenia należy dodać: i wykonywania. Przepisy bowiem, mające na celu ochronę młodzieży przed zepsuciem, wprawdzie istnieją, ale nie są wykonywane.

Dr. Krotoski oświadcza poprzednim mowcom, że zanadto czarno nie patrzy na naszą młodzież; to, co powiedział o jej moralnem prowadzeniu się, oparte jest na rezultatach kilkumiesięcznych dokładnych badań. Jeżeli przekona się, że się myli odwoła swoje słowa we wszystkich pismach. Drowi Petelenzowi odpowiada, że jest także za arystokracyą ducha ale w demokratycznej oprawie, a nie przeciwnie.

W paragrafach nie lubuje się wcale, jak to mu zarzucił Dr. Mańkowski. Mowca wychował się w Prusiech, gdzie jest niewiele paragrafów, ale muszą być po żołniersku wykonywane. Chce takich przepisów dyscyplinarnych, któreby były dobre dla zwyczajnych śmiertelników, a nie, jak dzisiejsze, chyba dla trapistów. Niechaj to będzie dekalog, ale ściśle wykonywany.

Prof. Bryl zwraca uwagę na pewne manipulacye nauczycieli z zadaniami piśmiennemi, które wcale nie przyczyniają się do podniesienia moralności u naszej młodzieży. Mowca ma na myśli zdarzające się tu i ówdzie fałszywe podawanie dat zadań, wyrabianie kilku wypracowań na jednej godzinie i t. p. Wniosku nie przedstawia żadnego.

Dr. Jordan sprzeciwia się dodatkowi, który do wniosku 2 b) proponował prof. Reiss. W tym wniosku wyrażamy ogólnie tezę, że pracę ręczną uważamy za pożyteczny środek edukacyjny, i to powinno nam wystarczyć.

Prof. Lachowski popiera zdanie Dra. Jordana, zwracając uwagę, że żądanie Koła jarosławskiego zawarte jest w wyrazach: w program zajęć młodzieży szkół średnich. Wyraz „nadobowiązkowych“ radzi opuścić.

Referent Dr. Piasecki godzi się z ochotą na wnioski Dra Jordana; bo chociaż trzy, które referent przedstawił, są tak ogólnie sformułowane, że przeprowadzenie sprawy w szczegółach należałoby pozostawić szkole, do której wszyscy mamy zaufanie — jednakowoż odraczające wnioski Dr. Jordana dają sposobność do rozszerzenia tej pracy nad młodzieżą na wszystkie Koła, na cały stan nauczycielski, do zmuszenia moralnego całego szeregu umysłów, by nad tą rzeczą się zastanawiały i zdały sobie dokładną z niej sprawę.

Co do zarzutu, że wnioski Wydziału nie dotykają wszystkich rzeczy, łączących się z kwestyą moralnego wychowania młodzieży, referent przypomina, że sam w przemówieniu swojem to zaznaczył. One nie obejmują całokształtu spraw, bo o to na razie nie chodzi. Toteż referent nie poruszał tej części moralnego wychowania, o której wspomniał prof. Bryl, żądając rzetelnego, zgodnego z prawdą postępowania ze strony nauczycieli w każdej sprawie, więc i w sprawie terminów i liczby wypracowań piśmiennych. Kwestya prawdy jest w szkole niezmiernie ważna. Na razie jednak ta część wychowania moralnego, którą nazywają fizyczną, zajęła wyłącznie Wydział i jego referenta.

X. Jeżowi składa referent gorące podziękowanie za zajęcie lojalnego stanowiska w sprawie, którą dotychczas bardzo wyłącznie pojmowano tylko jako kwestyę religii. Jeżeli nauka religii poda nam rękę, to tem bliżsi będziemy celu, do którego dążymy; dlatego referent wyraża najzupełniejszą zgodę na to żądanie X. Jeża, by czysto moralna strona tego problemu stała się przedmiotem obrad najbliższego Walnego Zgromadzenia.

Dr. Krotoskiemu i Petelenzowi, którzy nastawali na to, że wobec panującego w szkołach naszych przeciążenia konieczna jest zmiana obowiązującego planu naukowego, gdyż dzisiaj niema czasu na ćwiczenia fizyczne i zabawy, oświadcza Referent, że i Wydział i on nie zapominał o tem. Ale to jest kwestya sporna, w której niema dotychczas zgody powszechnej. Zresztą Referent nie wyraził tego przekonania, że przeciążenia niema w naszych szkołach, powiedział tylko, że to jest kwestya, która rozmaicie się przedstawia zależnie od rozlicznych okoliczności. Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że w naszych szkołach istnieje sedenterya z rozlicznemi szkodliwemi następstwami. Faktem też jest, że cały szeregu uczniów wymyka się od obowiązków per fas et nefas, co jest objawem bardzo niepożądanym.

Co do przepisów karności referent godzi się z Dr. Mańkowskim. Zresztą co do meritum sprawy dość było zgody między nim a Dr. Krotoskim. W końcu zastrzega się przeciw upomnieniu ze strony Dyr. Petelenza, byśmy nie poszli za daleko w kwestyi wychowania fizycznego, byśmy nie przesadzali. Z tej strony niema najmniejszego powodu do obaw. Że u nas w wspomnianej kwestyi nie robi się za dużo, ale przeciwnie za mało, to udowodnił już na 18-tem Walnem Zgromadzeniu Dr. Jordan.

W głosowaniu przyjęto najpierw dodatki: do punktu 2 b) po słowie „warsztacie“ wyraz „szkolnym“; do punktu 4. w ustępie drugim po słowie zaostrzenia wyraz „i wykonania“. W punkcie 2 b) opuszczono wyraz „nadobowiązkowych“. Zresztą przyjęto wnioski Wydziału w formie zmodyfikowanej przez Dr. Jordana. Prof. Reiss cofnął swój wniosek.

Przewodniczący wyraził nadzieję, że sprawa moralnego wychowania młodzieży będzie w przyszłości poruszona także ze strony religijnej w myśl życzenia wyrażonego przez ks. Jeża.

Następnie przystąpił Przewodniczący do p. VIII. porządku dziennego: Wnioski Wydziału w sprawie zastępców nauczycieli.

Do punktu tego w sprawie formalnej zabrał głos:

Dr. Wasung: Wnioski Koła krak. w tej sprawie są w niektórych punktach zupełnie niezgodne z wnioskami Wydziału. Dlatego mowca proponuje imieniem Koła krak. odesłać sprawę zastępców nauczycieli napowrót do Wydziału; aby zaś wykazać potrzebę uwzględnienia wniosków Koła krak., mowca wyłuszcza zapatrywanie Koła.

Koło krak. uznaje w zasadzie słuszność żądania zawartego w punkcie 2 a) wniosków Wydziału, jednakowoż przedłożonej stylizacyi tego punktu nie uważa za szczęśliwą. Gdyby Wydział był przed 3 lub 4 laty wystąpił z tem żądaniem, Koło krakowskie byłoby oświadczyło się przeciw niemu jak najbardziej stanowczo. Tem silniej występuje przeciw temu żądaniu dzisiaj, kiedy ten stan rzeczy nastąpi wkrótce sam przez się wobec licznych sił nowych, które wyjdą z uniwersytetów. Zresztą Koło nie może godzić się na takie traktowanie kolegów, to mogą uczynić władze szkolne, lecz tego nie mogą żądać nauczyciele.

Ustęp ten, uchwalony przez nas, mógłby być użyty przeciw jednostkom w imieniu nauczycielstwa. W ustępie tym jest wprawdzie cukierek, który ma osłodzić zastępcom nauczycieli ową gorżką pigułkę, zawartą w pierwszem zdaniu. Ale skutki tego cukierka byłyby takie, że medycy, prawnicy i t. d., pełniący obowiązki zastępców nauczycieli na prowincyi, zostaliby przeniesieni do Lwowa lub Krakowa, a ponieważ ich miejsce musi ktoś zająć, więc ukończeni słuchacze filozofii poszliby za nich na prowincyę po to tylko, aby złożenie egzaminu przez nich doznało zwłoki. Przez przyjęcie tego punktu zamknęlibyśmy drogę do egzaminu całej masie zastępców nauczycieli; dlatego Koło krakowskie nie zgadza się z tem żądaniem.

Również w punkcie 2 b) należy zdaniem Koła krakowskiego opuścić słowa „odznaczającym się wydatną pracą w szkole“. Znana jest walka nauczycielstwa ludowego przeciw osławionej „skutecznej pracy“, która dawała i daje sposobność do nadużyć. Ocena skuteczności czy wydatności pracy zależy od bardzo wielu wpływów i okoliczności; ci, którzy pracują w szkole latami, zasługują na uznanie już przez to samo.

Żądanie ułatwienia egzaminu jest rzeczą, wymagającą bliższego zastanowienia. Ci, co pracują gorliwie, nie potrzebują ułatwień. Potrze-

bują natomiast takiego traktowania jakiem cieszyli się kandydaci przed kilku laty. W ostatnich czasach, kiedy zwiększyła się podaż sił nauczycielskich, rzeczy zmieniły się na gorsze. Obecnie suplentom nieegzaminowanym robi się trudności techniczne. Najnowsze rozporządzenie ministeryalne w sprawie kandydatów stanu nauczycielskiego zaczyna działać wstecz; rozporządzenie ministeryalne powiada, że kandydat musi mieć albo pracę pedagogiczną albo kollokwium z psychologii. Otóż w celu ulżenia egzaminu należałoby żądać uwolnienia suplentów od pracy pedagogicznej. ale tu może zajść ta trudność, że suplent nie ma kollokwium z psychologii, po prostu dlatego, że przez dziesięć półroczy, które spędził na Uniwersytecie, nie było wykładów psychologii. I z uwolnieniem od pracy pedagogicznej są trudności; bo choćby suplent spełniał swoje obowiązki w szkole jak najlepiej, na uwolnienie go od pracy pedagogicznej nie zgodzi się uniwersytet. Praca bowiem w szkole to co innego, a co innego znajomość pedagogii.

W następnych punktach godzi się Koło z Wydziałem. Ale punkty te wymagają jeszcze uzupełnienia. Naprzód chodzi o to, żeby teraz, kiedy cała masa nowych suplentów napłynie do naszych szkół, nie wrócono do praktyki z czasów dawniejszych, kiedy w szkołach zaprowadzono pół i ćwierćsuplentury i t. d. Dlatego mowca podnosi rezolucyę dyr. Petelenza, przedstawioną na jednem z posiedzeń Koła krakowskiego, ażeby płaca suplentów była stała i wynosiła najmniej 800 zł. dla nieegzaminowanego, a 1000 zł. dla egzaminowanego suplenta.

W punkcie 3 c) wniosków Wydziału żąda się, by długoletnim nieegzaminowanym zastępcom nauczycieli, którzy przynajmniej 15 lat z pożytkiem pracują dla szkoły, wyznaczono wyjątkowo stałą roczną płacę. Otóż Koło krak. jest tego zdania, że kto przez 15 lat pracuje w szkole, ma bezwarunkowo prawo do stałej płacy, a nie „wyjątkowo".

Z wyłuszczonych powyżej powodów przedkłada mowca wniosek:

Walne zgromadzenie odsyła wnioski w sprawie zastępców nauczycieli napowrót do Wydziału z tem, by uzupełniwszy je w myśl Koła krakowskiego umieścił je na porządku dziennym najbliższego Walnego Zgromadzenia na pierwszem miejscu.

Ref. prof. Lachowski. Wobec oświadczenia Koła krakowskiego ogranicza się tylko do obrony 3. wniosku. Koło krakowskie źle przyjęło wyraz „wyjątkowo" w punkcie *c)*. Wydziałowi chodziło o to, aby tym tylko zastępcom nauczycieli, którzy pracują w szkole przynajmniej 15 lat, wyznaczono stałą płacę, bo stała płaca daje prawo do emerytury.

Chociaż mowca byłby za natychmiastowem uchwaleniem wszystkich wniosków Wydziału, jednakowoż uznając uwagi Koła krakowskiego, prosi, by Walne zgromadzenie uchwaliło obecnie tylko punkt 3 a) i 3 b) a to ze względu na wyjątkowe stosunki, w jakich pod tym względem znajduje się stan nauczycielski w porównaniu z innymi stanami.

W głosowaniu przyjęto wniosek Koła krakowskiego.

Z kolei przystąpiono do punktu XII. p. d. Wnioski członków.

Dr. Wasung wnosi imieniem Koła krakowskiego:

Walne Zgromadzenie poleca Wydziałowi, by zastanowił się nad dogodniejszym terminem Walnego Zgromadzenia. (Przyjęto).

Prof. Reiss wnosi w imieniu Koła jarosławskiego:

1. By redakcya Muzeum umieszczała w Muzeum jedynie artykuły, traktujące o sprawach dydaktyczno-pedagogicznych, by artykuł pojedyńczy wynosił najwyżej 2 arkusze druku, by dział recenzyjny był obszerniejszy, by w bibliografii podawano krótką treść dzieła i ocenę tegoż.

2. By Wydział dążył do usunięcia „Zeitschrift f. österr. Gymnasien", a natomiast wprowadził tak, jak wyżej podano, zreformowane Muzeum.

Wniosek ten odesłano do Wydziału. Również przekazano Wydziałowi drugi wniosek Koła jarosławskiego, przedstawiony przez prof. Reissa:

Wydział poczyni starania, by każde zastępstwo nauczyciela, trwające ponad 8 dni, było płatne po 6 koron od godziny.

Po wyczerpaniu porządku dziennego zamknął przewodniczący obrady następującą przemową:

Uchwały, które powzięliśmy na tem Walnem Zgromadzeniu, gdyby weszły w życie, nagrodziłyby te trudy, których nie szczędziliście Panowie dla dobra ogólnego. Za gorliwe zajęcie się sprawami, które roztrząsaliśmy, składam Panom serdeczne podziękowanie.

Dziękuję też szanownym Zastępcom prasy, którzy tyle czasu poświęcili obradom naszym. Znaczenie prasy dla naszej działalności jest doniosłe. Gdyby nasze uchwały i rezolucye nie przechodziły do publicznej wiadomości, byłyby płonkami, z których nie powstałyby owoce, dające życie. Dziękuję jeszcze raz wszystkim Panom i XX. Walne Zgromadzenie naszego Towarzystwa zamykam.

Dyr. I. Petelenz: Imieniem wszystkich uczestników Walnego Zgromadzenia dziękuję p. Przewodniczącemu za trudy i wytrwałość, z jaką kierował naszemi obradami.

(Koniec posiedzenia o godz. 2 min. 35 po południu).

Sprawozdanie

z posiedzenia sekcyi dla języków starożytnych i nowożytnych.

Sekcya języków starożytnych i nowożytnych obradowała dnia 22. maja od godz. 4—7 pod przewodnictwem radcy Kulczyńskiego.

Przedmiotem obrad były 2 referaty prof. Sędzimira: 1. O iloczasie obu starożytnych języków w nauce i w szkole". 2. „Łacińska i polska stylistyka w szkole".

W pierwszym referacie dowodził prelegent ważności i potrzeby ścisłego wykonywania polecenia instrukcyi minister., by przy nauce elementarnej jęz. łacińskiego i greckiego zwracać baczną uwagę na uwydatnianie iloczasu zgłosek. W tym celu domagał się:

1. aby łacińska i grecka gramatyka zawierała opartą na naukowych badaniach szkolną teoryę iloczasu *natura* i *positione*, oraz aby w paradygmatach oznaczony był iloczas fleksyi;

2. aby łaciński i grecki słownik, obejmujący wszystkich pisarzy, czytanych w gimnazyach, dokładnie wskazywał uczniom iloczas tematów i suffiksów.

W dyskusyi zabierali głos radca Kulczyński, prof. Reiter i Schmidt. Pierwszy uznając ważność żądania referenta wyraził przekonanie, że w tym względzie największy wysiłek nie doprowadzi u naszej młodzieży do tych wyników, jakie osiągają Niemcy, którzy mają w swoim języku quantitas. Następni mowcy oświadczyli się zgodnie przeciw kładzeniu zbytniego nacisku na tę stronę nauki, obawiając się znużenia uczniów mechanicznem wpajaniem im reguł o iloczasie; zdaniem ich wystarczy zniewalać uczniów od początku nauki do zważania na quantitas zgłosek przedostatnich w wyrazach, które rozstrzygają o ich akcencie, lektura poety w IV. klasie poda sposobność przyswojenia uczniom gruntowniejszych wiadomości prozodycznych. Za słuszne uważają wymaganie, aby gramatyka uwydatniała iloczas końcówek i sufiksów, słownik zaś oznaczał iloczas tematów.

W drugim referacie wykazywał prelegent konieczność zajęcia się w większej niż dotąd mierze nauką stylu łacińskiego i polskiego. Brak należytych podręczników utrudnia spełnienie tego zadania. Tu poddał referent surowej krytyce naprzód Ćwiczenia łacińskie dla klasy I. i II. i wykazywał na przykładach obok innych wad przedewszystkiem wielkie zaniedbanie stylu i języka w ustępach polskich. Gramatyka polska Małeckiego również nie czyni zadość potrzebie. W wykładzie stylistyki brak uzasadnienia naukowego, umiejętnego układu i jednolitości. Dobre wskazówki z zakresu stylistyki łacińskiej daje gramatyka łacińska dla III. i IV. klasy, mieszcząc zarazem dużo materyału pouczającego o stylu

języka polskiego. Jedynie w wykładzie o tropach i figurach byłoby pożądane grupowanie tych zjawisk według pewnych ogólnych kategoryi. W końcu postawił prelegent następujące żądanie: Stylistyka ojczystego i wykładowego języka dla V. klasy stanowi podstawę dla starożytnych i niemieckiego języka; ma zawierać całość i zasadnicze określenia, powszechną grecko-łacińską terminologię i składać się z topiki właściwej, tropiki i architektoniki języka. Przykłady naprzód z ojczystych, następnie z starożytnych pisarzy.

Dyskusya: Prof. Schmidt godzi się na surową krytykę Ćwiczeń łacińskich dla klasy I. i II. głównie z powodu zbyt ciężkiego materyału i niestosownego często wyboru przykładów; zdaniem jego należałoby je zastąpić książką w rodzaju bardzo używanych w Niemczech Ćwiczeń Ostermanna, które zawierają materyał o wiele przystępniejszy i bardziej uczniów zajmujący, a czerpiąc przykłady i ustępy prawie wyłącznie z zakresu historyi starożytnej sposobią uczniów znakomicie do lektury autorów łacińskich. Dalej podnosi trudności, jakie napotyka nauka gramatyki i stylistyki w wyższych klasach dla braku jednakiej ustalonej terminologii i jednolitego systemu w wykładzie składni. W przeglądzie właściwości stylistycznych języka łacińskiego widzi brak ujęcia ich w pewne ogólniejsze ramy, aby całość ich składała się na ogólną charakterystykę języka, któraby pozwoliła uczniom odnaleźć w nim główne rysy charakteru narodowego Rzymian. Książka Weisego: Charakteristik der lateinischen Sprache daje w tej mierze doskonałą próbę, a zużytkował ją Ziemer w swojej gramatyce szkolnej.

Radca Kulczyński broni Ćwiczeń łacińskich na II. klasę przeciw niektórym zarzutom prelegenta, usterki stylowe tłumaczy dążnością ułatwienia uczniom przekładu na język łaciński. Uważa dalej za konieczne stworzenie podręcznika w rodzaju stylistyki Naegelsbacha dla ułatwienia przeglądu odrębności stylistycznych języka polskiego.

Radca Sołtysik przypomina wyłuszczone przez siebie swego czasu zasady, na których powinny się opierać Ćwiczenia łacińskie dla I. i II. klasy. Zasady te ograniczały naprzód ilość wyrazów zachodzących w przykładach, tak aby je można przerobić bez przeciążenia uczniów, wymagały dalej wprowadzenia do nich jedynie wyrazownictwa zaczerpniętego z Neposa i Cezara, oraz doboru przykładów takiego ile możności, aby się one pod względem syntaktycznym zgadzały z językiem polskim. Konieczne odstępstwa od tej zasady powinny pojawiać się zwolna i systematycznie, po pewnym zaś czasie powinny być owe różnice stylistyczne ujmowane w reguły. Wreszcie wyrażono wówczas życzenie, sby w Ćwiczeniach dano przewagę ustępom ciągłym.

Ponieważ ułożenie Ćwiczeń według wyłuszczonych zasad wymagało dłuższego czasu, a książkę chciano mieć niebawem, podjęto się przerobienia Ćwiczeń Scheindlera, książki jedynej z używanych w Austryi, która podawała przedewszystkiem ciągłe ustępy.

Przeróbki dokonano z pośpiechem, stąd wynikły usterki stylistyczne. Dalej podnosił mowca zgodnie z radcą Kulczyńskim konieczność ułożenia książki, któraby dawała przegląd zjawisk syntaktycznych języka polskiego. Gramatyka łacińska dla klasy III i IV. stara się w znacznej mierze tę lukę wypełnić, omawiając przy każdej sposobności różnice stylistyczne między językiem łacińskim i polskim. W części stylistycznej, która ma służyć do nauki przygodnej, nie brak ustępów uwydatniających ogólniejsze cechy stylu; synteza zaś stylistyki, któraby dawała charakterystykę języka, jest raczej zadaniem nauczyciela niż podręcznika.

Uchwały XX. Walnego Zgromadzenia

Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych.

I. Mianowanie członkiem honorowym: Walne zgromadzenie mianuje Radcę Dworu Prof. Dr. Henryka Jordana honorowym członkiem Towarzystwa.

II. W sprawie utrakwizmu:

A. Walne zgromadzenie uważa zaprowadzenie utrakwizmu w szkołach średnich za szkodliwe.

B. Walne zgromadzenie nie uważa ze względów dydaktycznych wprowadzenie obowiązkowej nauki języka ruskiego w całym kraju za pożądane. Natomiast wyraża przekonanie, że należy umożliwić uczniom wszystkich naszych szkół średnich nabycie znajomości obydwu języków krajowych i młodzież do naki tychże języków zachęcać.

III. W sprawie wychowania moralnego młodzieży: Walne Zgromadzenie uznając pierwszorzędną doniosłość sprawy moralnego wychowania młodzieży, wyraża Wydziałowi Towarzystwa i jego referentowi p. Dr E. Piaseckiemu, swoje uznanie za zajęcie się i przedłożenie szeregu wniosków w tej sprawie.

Walne Zgromadzenie wyraża przekonanie, że wnioski te należycie przeprowadzone, mogłyby wywrzeć poważny wpływ na polepszenie stosunków moralnych między młodzieżą; jednakowoż uznaje także, że niektóre z nich są obosieczne i wymagają głębokiej rozwagi i dyskusyi zanim uchwalone zostaną. Niemniej nie wyczerpują one całej sprawy.

Z tego powodu Walne Zgromadzenie przyjmuje wnioski Wydziału: 1, 2 a), b) i 3 w następującem brzmieniu:

„1. Jedną z głównych przeszkód na drodze wychowania moralnego młodzieży jest brak współdziałania społeczeństwa ze szkołą, spowodowany nieświadomością ogółu w sprawach wychowawczych. Walne Zgromadzenie uznaje więc za konieczne urabianie opinii publicznej drogą

a) dzie[illegible]larnych,

b) pism ulotnych,

c) wykładów dla rodziców i uczniów, „wieczorów rodzicielskich i t. p.“;

„2. Obecny ustrój szkół naszych za mało uwzględnia pewne czynniki, mające pierwszorzędne znaczenie dla wychowania moralnego. Dlatego Walne Zgromadzenie

a) przypomina potrzebę reformy i rozszerzenia wychowania fizycznego młodzieży w myśl wniosków XVIII. Walnego Zgromadzenia;

b) oświadcza się za wprowadzeniem pracy ręcznej w polu i warsztacie szkolnym w program zajęć młodzieży szkół średnich“;

„3. Walne Zgromadzenie, uważając nadzór lekarski nad szkołą za jeden z najbliższych środków podniesienia poziomu nie tylko fizycznego zdrowia, lecz i moralnego prowadzenia się młodzieży — ponawia żądanie XVIII. Waln. Zgrom. w sprawie ustanowienia lekarzy szkolnych przy szkołach średnich“.

Wnioski Wydziału 2 c i 4. a mianowicie:

„2 c Walne Zgromadzenie uznaje za pożyteczne łączenie się uczniów starszych w organizacyi samokształcenia, sportowe, spiewacze i t. p.“.

„4. Ponieważ obowiązujące ustawy i przepisy za mało uwzględniają potrzebę walki z zepsuciem moralnem, zagrażającem młodzieży, Walne Zgromadzenie ponawia uchwałę z roku 1900 (XVI. W. Zgr.), która domaga się zaostrzenia i wykonania przepisów administracyjnych, mających na celu ochronę młodzieży przed zepsuciem“.

Walne Zgromadzenie odsyła do Wydziału z wezwaniem, aby Wydział wezwał wszystkie Koła do zajęcia się tą sprawą i na podstawie ich opinii przedłożył swe wnioski na najbliższem Walnem Zgromadzeniu.

IV. W sprawie zastępców nauczycieli:

Walne Zgromadzenie odsyła wnioski Wydziału (Porządek dzienny VIII.) w sprawie zastępców nauczycieli napowrót do Wydziału z tem, by uzupełniwszy je w myśl Koła krakowskiego umieścił je na porządku dziennym najbliższego Walnego Zgromadzenia na pierwszem miejcu.

V. W sprawie powiększenia czasopisma „Muzeum“: Walne Zgromadzenie poleca Wydziałowi powiększyć

dotychczasową liczbę arkuszy druku „Muzeum“ kosztem dochodów wydawnictw Towarzystwa w miarę potrzeby.

VI. W sprawie terminu zwoływania Walnych Zgromadzeń:

Walne Zgromadzenie poleca Wydziałowi, by zastanowił się nad dogodniejszym terminem Waln. Zgromadzenia.

VII. Uchwalono wniosek Komisyi skontrującej:

Walne Zgromadzenie udziela Wydziałowi absolutoryum za rachunki przeszłoroczne, a profesorom Czerneckiemu i Kopii wyraża podziękowanie za sumienną pracę i wzorowe prowadzenie ksiąg rachunkowych.

VIII. Przekazano Wydziałowi do rozpatrzenia:

1. Wnioski Koła nowosądeckiego (ob. str. 54—55).

2. Wnioski Koła jarosławskiego w sprawie „Muzeum“ (ob. str. 77) i w sprawie honorowania za zastępstwo nauczyciela trwające ponad 8 dni (ob. str. 77)

Wybrano do Wydziału na r. 1904/5: Przewodniczącym prof. Dra Antoniego Kalinę; zastępcą przewodniczącego Radcę szkolnego Emanuela Wolffa; członkami Wydziału: Edwarda Charkiewicza, Józefa Czerneckiego, Dra Ludwika Finkla, Aleksandra Frączkiewicza, Jana Jędrzejowskiego, Celestyna Lachowskiego, Artura Passendorfera, Ks. Dra Aleksandra Pechnika, Dra Eugeniusza Piaseckiego, Franciszka Próchnickiego, Stanisława Schneidra, Dr. Kazimierza Twardowskiego, Dra Konstantego Wojciechowskiego, Emiliana Zarębę.